

Hands on History!



**DAS
GESCHICHTSLABOR**



1933-1945

HISTORISCHE ERMITTLUNGEN

NR. 01

Projektdokumentation

Inhaltsverzeichnis

- 01 **Vorwort**
Dieter Hapel
- 02 **Historisches Lernen für Kinder**
Ulrich Dovermann
- 04 **Hands on History!**
Das Jugend Museum als Lernort für Geschichte
Petra Zwaka
- 08 **Das Recht der Kinder auf Wissen**
Kindheitskonstruktionen und ihre Relevanz für die Vermittlung des Holocaust
Heike Deckert-Peacemann
- 13 **Das Geschichtslabor 1933-1945**
Zum Ausstellungskonzept
Johanna Muschelknautz
- 20 **Kinder als Geschichtsforscher**
Zur Methodik der Projekttag
Christoph Kühn
- 23 **Projekttag im Geschichtslabor**
Erfahrungen und Ergebnisse
Anja Ackermann, Christoph Kühn, Sabine Ostermann
- 32 **Die Evaluation des Geschichtslabors 1933-45**
Alexander Meschnig
- 34 **Geschichtswerkstatt**
Jüdisches Leben im Bayerischen Viertel
Ein Audioguide von Kindern für Kinder
Christoph Kühn

- 40 Theaterworkshop
Geschichte spielen – Geschichte machen!
„Nathan der Weise“
Sabine Ostermann, Ellen Roters

- 47 **Geschichtslabor mobil**
Weiterarbeit in den Schulen
Anja Ackermann, Regina Huber, Christoph Kühn

- 54 **NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?!**
Vernetzte Bildungsangebote zum historischen Lernen in Grundschulen
Petra Zwaka

- 56 **Das Team**

- 58 **Autorinnen und Autoren**

- 59 **Impressum / Dank**

Das Interesse an Geschichte wächst, eine Behauptung, die gern mit Statistiken untermauert wird: Immer mehr Menschen gehen in historische Ausstellungen, interessieren sich für Bücher und Filme zu historischen Themen, nehmen begeistert an Geschichtsszenierungen vom ländlichen Mittelaltermarkt bis zum städtischen Geschichtsfestival teil.

Vorwort

Dieter Hapel

Bezirksstadtrat für Schule, Bildung und Kultur

Aber Geschichte ist nicht nur unterhaltsam, sie kann auch berühren und bewegen, vor allem, wenn es um die Themen der jüngeren deutschen Geschichte und die damit verbundene Erinnerungskultur geht. Im Bezirk Tempelhof-Schöneberg gibt es hier eine besondere Verpflichtung: In der Zeit des Nationalsozialismus wurden mehr als 6000 Juden aus dem

Alltagsleben schrittweise ausgegrenzt, aus dem Bezirk vertrieben und in Vernichtungslager deportiert. Nicht bei Nacht und Nebel, sondern am helllichten Tag, vor aller Augen.

Der frühere Bundesaußenminister Frank-Walter Steinmeier hatte sich vor einiger Zeit für eine neue Form „tätiger Erinnerung“ an den Holocaust ausgesprochen, eine Erinnerung, die zum Handeln in unserer heutigen Gesellschaft aufruft und sich wehrt gegen die aktuellen Formen von Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung. Die Möglichkeit, aus der Geschichte zu lernen, kann man nicht hoch genug einschätzen. Öffentliche Institutionen wie historische Museen und Archive, in denen das historische Gedächtnis bewahrt wird, haben hier einen klaren Auftrag und sind gehalten, ihre Aufgaben – wissenschaftliche Aufarbeitung, Aufklärung und Bildung – aktiv wahrzunehmen.

Mein Dank gilt insbesondere dem Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend, das im Rahmen des Programms „Vielfalt tut gut“ das Modellprojekt gefördert und damit erst möglich gemacht hat, dass eine innovative Idee auch tatsächlich in die Praxis umgesetzt werden konnte.

Deshalb hat der Bezirk auch nach Kräften das dreijährige Bundesmodellprojekt **Hands on History!** des Jugend Museums unterstützt, das mit seinem ersten Baustein **Das Geschichtslabor 1933-45** einen wichtigen Beitrag zu einer „tätigen Erinnerung“ geleistet hat. Im Fokus waren hier vor allem Kinder und jüngere Jugendliche. Das Projekt wollte eine Lücke schließen und modellhafte Herangehensweisen für diese Zielgruppe entwickeln. Vor dem Hintergrund der Zunahme von Extremismus, Gewalt und Rassismus ist ein Projekt, das bereits in einem frühen Alter mit historischer Aufklärung und Bildung ansetzen will, außerordentlich zu begrüßen.

Das Jugend Museum hat sich in den vergangenen Jahren mit seinen experimentellen Methoden in der Geschichtsvermittlung lokal und überregional einen Namen gemacht und seine Potentiale erfolgreich unter Beweis gestellt. Nicht zuletzt deshalb war ich davon überzeugt, dass auch die Ergebnisse dieses Modellprojektes neue Impulse für die Kooperation von schulischen und außerschulischen Lernorten geben werden. Modellprojekte sind immer zeitlich begrenzte Vorhaben, weshalb Nachhaltigkeit hier von so großer Bedeutung ist. Die vorliegende Publikation bestätigt meine Auffassung. Denn hier werden nicht nur die vielfältigen Ergebnisse und Erfahrungen aus multiperspektivischer Sicht professionell reflektiert, sondern auch für weitere Akteure im Bereich Geschichts- und Kulturvermittlung nutzbar gemacht. Ich bin sicher, dass Idee und Konzeption von **Hands on History!** in dem angestrebten Kooperationsverbund von Museum, Schule und Stadtteil richtungsweisend sein wird.

Museen sind wie der Geschichtsunterricht eigentlich Orte des Suchens und Fragens, Orte der Fantasie. Selbst wenn die Kinder durch anderweitige schulische Erfahrungen etwas abgeschreckt sein sollten, ist hier doch ein besonderer Ort mit Gesichtern, Dingen und Bildern, die man anfassen kann und die die Fantasie anregen. Es ist vor allem ein neuer Raum; einer,

den die Kinder nicht kennen und den sie „erobern“ können. Eine unglaubliche Situation, ein Abenteuer!

Historisches Lernen für Kinder

Ulrich Dovermann

Der Verfasser ist Mitarbeiter der Bundeszentrale für politische Bildung, gibt hier aber ausschließlich seine persönliche Meinung wieder.

Solange, bis der erste Erwachsene im Museum oder auch im Geschichtsunterricht seine Stimme erhebt, Leitfragen und Aufträge erteilt, herrscht die einfache, aber so wundervolle Entfaltung eigener Ideen und Vorstellungen – und ob diese zum Tragen kommen oder nicht, ob aufgebaut wird

auf dem Interesse, der Fantasie und dem Können der Kinder, das wird entschieden durch eben jenen ersten Auftritt der Ausstellungsmacher und -betreuer.

Das Merkwürdige an Kindern ist – so meine ich – dass sie uns vertrauensvoll dahin folgen, wohin wir sie führen, dass sie aber dann auch konsequent da sind, wohin wir sie geführt haben. Wenn wir sie also zu passiven Betrachtern eines fertigen und abgeschlossenen Mediums „Ausstellung“ oder „Geschichte“ machen, in dem sie bestimmte Inhalte vermittelt bekommen, dann werden sie passive Betrachter sein. Dann stellen sie alles Eigene zurück und versuchen zu verstehen, was da vermittelt wird, wenn sie sich nicht ganz verschließen. Das Echo einer solchen Führung durch Geschichte ist dann mehr oder weniger still oder gar nicht. Vielleicht wird der eine oder andere Mutige etwas beitragen und das scheint dann in den Berichten als Erfolg auf – aber es bleibt wenig und bei denen, die sich in die passive Rolle haben versetzen lassen, bleibt nichts.

Wenn wir sie aber suchen und berichten lassen, wenn wir Aneignung und Irrtum – jawohl, auch Irrtum – zulassen, wenn wir ihnen Bewegung im Medium verschaffen und wenn wir ihnen zutrauen, dass sie die Dinge finden, die gefunden werden sollten, dann werden sie sich bewegen und suchen, sie werden finden und fragen, sie werden sich irren – und das ist gut so. Erfahrene Lehrer und Lehrerinnen werden gegen den so formulierten „Idealismus“ einwenden, dass die Kinder ja keine Fragen haben und dass man für gute Fragen auch Wissen, Vergleichsmöglichkeiten und Transferfähigkeiten haben muss – und diese erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer haben ja im Prinzip auch Recht! Nur kann man nirgendwo eben jenes Wissen, eben jene Vergleiche und eben jene Transferfähigkeiten besser und intensiver entwickeln als beim eigenen und – auch das ein besonderer Vorteil des Museums – konzentrierten Suchen und Irren in einem solchen Raum des Abenteuers.

Jedes Kind selbst, aber auch jede Gruppe macht in einem eigenen, frei gestalteten Gang durch die Ausstellung eigene Erfahrungen und die Eigenheiten der jeweiligen Erfahrungen

korrespondieren ganz unmittelbar mit den Erfahrungen und Lebenszusammenhängen der Kinder. Sie tragen sich in die Ausstellung hinein und nehmen sich mit der Ausstellung wieder hinaus. Eine klassische Situation des Gewinnens, die nur eine Voraussetzung hat: Wir müssen die Kinder als aktive Partnerinnen und Partner in dem Medium Ausstellung und im Stoff Geschichte – also im Inhalt – ernst nehmen. Sie überlassen uns dafür ihre Beiträge und Erfahrungen, ganz offen und schlicht und doch so tiefgründig. Wer all diese kleinen Erfahrungen sehen und bewahren kann, versteht wahrscheinlich mehr von der eigenen Ausstellung als jeder wissenschaftliche Berater.

Das alles schließt überhaupt nicht aus, dass man „anleiten“, hinweisen und auch korrigieren kann und manchmal auch muss. Das schließt auch nicht aus, dass man fordern kann und darf. Natürlich können Kinder aus den verschiedensten (erwachsenen?) Quellen rassistisches Gedankengut mit in die Ausstellung bringen, Gewalt toll finden, albern sein und auch ganz harmlos absolut unzutreffende Beiträge liefern. Das stehen zu lassen, Beliebigkeit herzustellen, alles gleich zu werten, wäre ein Fehler. Aber die Frage bleibt, wer korrigiert und wie man anleitet, wie man Motivationen schafft und wie man die Eigenbeiträge der Kinder zu einem „Ergebnis“ für alle zusammenbringt. Die Antwort auf diese Fragen ist wohl nicht allgemeingültig zu geben, aber vielleicht kommt man der Komplexität der Problemlösung dann am nächsten, wenn man nicht fragt, wo der Betreuer oder die Betreuerin eingreifen muss, sondern wenn man fragt, wo er oder sie auf keinen Fall eingreifen darf. Es kann sein, dass die Beiträge der Kinder während des Besuches sehr anstrengend sind und dass die Betreuerinnen und Betreuer den Umgang der jungen Besucher mit dem Produkt „Ausstellung“ – oder mit dem Objekt „Geschichte“ – kaum aushalten. Aber eben das ist der Moment, in dem die Pädagoginnen und Pädagogen sich selbst die Frage stellen müssen, weshalb sie sich von den Äußerungen und „Irrtümern“ angegriffen fühlen.

Zu Beginn der 6. Klasse habe ich mich auf kein Fach mehr gefreut als auf „Geschichte“. Die ganzen Ferien über freute ich mich darauf und las in dem Schulbuch, das mir von meinem älteren Bruder überlassen worden war – eine Vorbereitung, die mir mit einem Mathematikbuch nun wirklich niemals in den Sinn gekommen wäre. Zwei, drei Wochen nach Schuljahresbeginn war „Schluss mit lustig“. Ich lernte, dass das Fach weder interessant noch spannend war, dass es notenbewehrt mit ganz merkwürdigen Fragestellungen daher kam und dass uns vor allem bedeutet wurde, dass wir unsere „kindlichen Vorstellungen“ verlassen müssten, um hier zu einem wenigstens befriedigenden Zeugnis zu kommen.

Vielleicht wäre es eine gute Faustregel, dass man so lange und dort nicht eingreifen soll, wie oder wo man das Vertrauen hat, dass die Kinder selbst gemeinsam der Lösung des Problems noch näher kommen können. Aber ob das immer geht, mag dahingestellt bleiben.

Historisches Lernen mit Kindern muss ein Bewegen sein, davon bin ich fest überzeugt. Unterricht – ganz gleich wo und mit welchen Intentionen – muss den Raum und die Bilder, die Geschichten und die Gesichter zur Verfügung stellen und dann die Bewegung der Kinder in diesem Raum zulassen. Es kann kaum ein interessanteres und spannenderes Fach geben im Umgang mit Kindern als die Geschichten aus der Vergangenheit, die in einem Bild von Geschichte einmünden. Und wenn wir feststellen müssen, dass die Kinder sich nicht mehr bewegen, nicht mehr suchen, nicht mehr irren und nicht mehr fragen, dann sollten wir zu allererst fragen, ob wir ihnen den Raum zur Verfügung gestellt haben, in dem sie sich bewegen können und wollen. Wir müssen fragen, ob wir die richtigen Themen gestellt haben – nicht als Kritik, sondern als Fragezeichen.

Ist das nicht zu privat? Ich meine, wenn wir jetzt das Fotoalbum von einem Fremden angucken, fände derjenige das nicht schlimm, eben weil es zu privat wäre? Diese sensible Bemerkung stammt von einem elfjährigen Schüler im Rahmen eines ganz normalen Projekt-tages im Jugend Museum. Was er hier mit großem Einfühlungsvermögen richtig in Frage stellte, war der adäquate Umgang mit privaten Hinterlassenschaften, die in allen Facetten

in einem Regionalmuseum bewahrt werden. In diesem besonderen Fall handelte es sich um die Darstellung der Geschichte einer jüdischen Familie, die von den Nationalsozialisten vertrieben wurde und von der nur noch wenige Zeugnisse erhalten sind. Dass er hier nicht die Originalfotos in den Händen hielt, sondern ein vom Museum bildhaft und erzählerisch aufbereitetes Büchlein, war für den Schüler in diesem Moment nicht wichtig, so wirkungsvoll und berührend zugleich war für ihn das Schicksal dieser Familie.

Solche und ähnliche Beispiele eines beeindruckenden Gespürs von Kindern für die vielfältigen Dimensionen von Geschichte und die Notwendigkeit einer kritischen Auseinandersetzung ließen sich in der Projektarbeit des Jugend Museums viele finden. Historisches Fremdverstehen und Empathie sind hier die Stichworte.

Hands on History!

Das Jugend Museum als Lernort für Geschichte

Petra Zwaka

Es waren genau diese Erfahrungen, die uns ermunterten, das Modellprojekt **Hands on History!** auf den Weg zu bringen. Hier bot sich die Möglichkeit, für die Dauer von drei Jahren konzeptionelle und methodische Ansätze zu entwickeln, mit denen neue Zugangsweisen zu Geschichte im Museum erprobt werden sollten. Die Langfristigkeit des Projektes eröffnete gleichzeitig die Chance, durch sorgfältige Beobachtungen und begleitende Evaluationen mehr über die Prozesse des historischen Lernens bei Kindern zu erfahren.

Das Modellprojekt

In den Mittelpunkt unserer Aktivitäten stellten wir – dem Themencluster „Früh ansetzende Prävention“ des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“ entsprechend – die Zielgruppe Kinder und jüngere Jugendliche im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Thematisch setzen wir zwei zentrale inhaltliche Schwerpunkte, die in aufeinander aufbauenden Modulen den Erfahrungsraum für historisches Lernen ermöglichen sollten: die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust und – aus dem damals aktuellen Anlass „20 Jahre Mauerfall“ – die deutsch-

deutsche Geschichte. Mehr als 10.200 Schülerinnen und Schüler haben an den angebotenen Projekttagen und Workshops teilgenommen. Im Zentrum stand die konkrete Arbeit mit und in einem vierteiligen **Geschichtslabor**, das Forschungsstätte, Werkstatt und Experimentierfeld zugleich sein sollte. Ziel war es, die Kinder zu ermuntern, mit Neugierde auf Geschichte zuzugehen, ihren Forschergeist einzusetzen und Vorstellungen darüber zu entwickeln, was Geschichte heute mit ihnen zu tun hat und wie man „richtige Forschung“ betreiben kann. Als besonderer Erfahrungsraum sollte das **Geschichtslabor** eine inspirierende und produktive Atmosphäre haben und die Kinder bereits von seiner Anmutung her animieren selbst aktiv

zu werden. Gleichzeitig sollte das **Geschichtslabor** offen für weitere Experimente sein – als Basislager für Expeditionen in den Stadtraum zu authentischen Orten und Menschen oder als Inspiration für künstlerisch-ästhetische Formen der Auseinandersetzung mit Geschichte.

Auf einer anderen Ebene diente das **Geschichtslabor** als Beobachtungsfeld für die anleitenden Pädagogen, Künstler, Wissenschaftler, deren Erkenntnisinteresse von der Frage geleitet sein sollte, was beim „Geschichtslernen“ in den Köpfen und Herzen der Kinder geschieht: Welches Vorwissen bringen die Kinder mit? Welche Einflüsse bestimmen Urteile und Vorurteile – mediale, familiäre, Freundeskreise? Welche geistigen Operationen, welche intellektuellen Akte können vollzogen werden, welche Themen fördern die Entwicklung von Empathie, zu welchen moralischen Leistungen sind Kinder fähig, welche methodischen und ästhetischen Zugriffe sind sinnvoll? Historisches Lernen und Geschichtsbewusstsein sollten hier als Lernprozesse thematisiert werden, die einer aufmerksamen Beobachtung und Reflexion unterzogen werden müssen. Die Ergebnisse sollten Aufschluss darüber geben, welche Inhalte und Metho-

Aus den Leitlinien des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“:

„Es wird zunehmend gefordert, in der Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus früher als bisher, d.h. bereits im Kindesalter anzusetzen. Bereits in diesem Alter werden die Grundlagen für die spätere Entwicklung gelegt. Nach wie vor fehlt es allerdings an verlässlichen Erkenntnissen zu den Rahmenbedingungen, zur Umsetzung, zu den Potenzialen und Schwierigkeiten entsprechender Ansätze ... Bei der Präventionsarbeit spielt das Vermitteln und Verstehen von historischen Kontexten eine entscheidende Rolle.“

den historischen Lernens für diese Zielgruppe geeignet sind, welchen Herausforderungen sich Ausstellungsmacher (als mediale Geschichtsvermittler) und Museumspädagogen (als persönliche Geschichtsvermittler) stellen müssen und wie die Ergebnisse auf andere Bildungseinrichtungen übertragbar sind.

Eine solche prozessorientierte Arbeitsweise setzte bei den Teamern bestimmte Bereitschaften voraus: **Mut zum Experimentieren** mit ungewöhnlichen Zugängen, Darstellungsformen und Vermittlungsmethoden. Wenn für die Kinder historisches Lernen auch Überwindung von Schwierigkeiten bedeutet, Anstrengung, Scheitern, vielleicht nach einer „Forschungssackgasse“ sogar Neuanfang – aber immer mit der Option eines Gewinns an (Er-)Kenntnissen und Einsichten – dann gilt das in gleichem Maße auch für die anleitenden Pädagogen. In der Vermittlung kann es Irrwege und falsche Ansätze geben, die in einem Modellprojekt korrigiert werden können. Eine weitere wesentliche Voraussetzung der anleitenden Pädagogen ist **Offenheit** gegenüber den Fragen der Kinder, für die es keine Tabus geben darf, bei gleichzeitig eindeutiger Haltung gegenüber den demokratischen Grundwerten unserer Gesellschaft. Das ist oft ein Balanceakt, denn die Grenzen zwischen Lust an der Provokation von

Erwachsenen und tatsächlich vorhandenen Vorurteilen und Feindbildern bei jungen Menschen sind manchmal nicht so leicht identifizierbar, zumal wenn auch jene Zielgruppen beteiligt werden sollten, die eher anfällig für einseitige Sichtweisen und Stereotypen sind.

Das Geschichtslabor Historische Ermittlungen Nr. 01: 1933-1945

Aus den Leitlinien des Bundesprogramms „Vielfalt tut gut“:

„Es gilt deswegen Konzepte und Methoden zu entwickeln, die historisches Lernen – z.B. zum Nationalsozialismus und Holocaust, zum Nahostkonflikt, zur Geschichte der Kurden, zur deutschen Teilung und Wiedervereinigung – bereits für Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter kindgerecht vermitteln.“

Im Mittelpunkt des ersten Moduls von **Hands on History!** stand die Ausstellung **Das Geschichtslabor 1933-1945**, d.h. die thematische Fokussierung auf die Zeit des Nationalsozialismus und den Holocaust. Die vorliegende Dokumentation stellt ausführlich den Entstehungsprozess der Ausstellung, ihr Konzept sowie Erfahrungen und Ergebnisse der Vermittlungsprozesse dar.

Nach wie vor gilt dieses sensible Thema als wichtiger inhaltlicher Anknüpfungspunkt in der pädagogischen Arbeit, wenn es darum geht, antidemokratischen Verhaltensweisen – vor allem bei auffälligen Jugendlichen – entgegen zu wirken. Solche Haltungen entstehen in jungen Jahren. Wohl aus diesem Grunde hat auch das Bundesprogramm auf die Vermittlung von Nationalsozialismus und Holocaust gesetzt.

Im Jugend Museum gibt es seit mehr als 15 Jahren vielfältige Vermittlungserfahrungen mit dem Thema – sowohl auf der Ebene der lokalhistorischen Forschung als auch in der pädagogischen Arbeit. Die enge Verknüpfung mit dem Regionalmuseum erlaubt den unmittelbaren Zugriff auf den historischen Sammlungsbestand zur Zeitgeschichte, zu dem authentische Objekte, biografische Materialien und ortsbezogene Dokumente gehören. Die pädagogischen Projekte zur NS-Zeit richteten sich bisher allerdings überwiegend an Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren. Dabei standen noch bis vor wenigen Jahren vor allem die Begegnungen mit Zeitzeugen im Mittelpunkt. In Zukunft werden immer weniger Menschen zur Verfügung stehen, die die NS-Zeit bewusst erlebt haben und von eigenen Erfahrungen berichten können. Damit schwindet auch die Möglichkeit, jungen Menschen die eindrücklichen Begegnungen mit Überlebenden zu ermöglichen. Bei der Vorbereitung des Modellprojekts mussten demnach im Vorfeld viele grundsätzliche Entscheidungen getroffen werden.

Am Anfang stand die Frage, ob sich das Thema überhaupt für Kinder im Grundschulalter eignet. Im fachlichen Diskurs wird genau diese Frage nach wie vor kontrovers diskutiert. Der nachfolgende Beitrag von Heike Deckert-Peaceman stellt die unterschiedlichen Positionen hierzu differenziert dar (vgl. Seiten 8–12). Den grundlegenden Streitpunkten der Fachleute setzen Praktiker oft die eigene Erfahrung im pädagogischen Alltag entgegen, dass Kinder ohnehin

schon einiges über die NS-Zeit wüssten – die „Hitlerzeit“, wie die meisten Kinder sagen – und es schon lange nicht mehr die Frage ist, ob, sondern eher wie vermittelt werden soll.

Wir entschieden uns für das Experiment, mit der Ausstellung hier ein entsprechendes Angebot zu machen. Die Ausstellungskuratorin Johanna Muschelknautz stellt in ihrem Beitrag (vgl. Seiten 13–19) das Konzept vor, das nicht belehrend daher kommt, sondern Kindern vielfältige Formen der Annäherung und Auseinandersetzung bietet, ohne ihnen den Freiraum für eigene Erkundungen und (ungeplante) Fragen zu nehmen.

Mit der Ausstellung sollte die Altersgruppe 10 bis 14 Jahre angesprochen werden, weil wir hier die notwendigen Fähigkeiten zur Reflexion und offenen Auseinandersetzung voraussetzten. Das Alter entspricht in Berlin den Schulstufen 5–8.

Begleitende Projekttag und Workshops

Die Ausstellung wurde über einen Zeitraum von 15 Monaten erprobt und mit Projekttagen für Schulklassen (jeweils 4 Zeitstunden) aktiv begleitet. Hinzu kamen reguläre Öffnungszeiten für Einzelbesucher/innen am Nachmittag und am Wochenende. Insgesamt nahmen 4700 Schülerinnen und Schüler an den Projekttagen und Workshops teil. Unter dem Titel **Kinder als Geschichtsforscher** werden hier das didaktisch-methodische Konzept der Projekttag vorgestellt ebenso wie in den nachfolgenden Kapiteln die Erfahrungen in den Projekttagen, die von einer Selbstevaluation begleitet wurden (vgl. Seiten 20–33).

Zwei einwöchige Workshops erlaubten weitere Zugänge zum Thema. Die Kindergeschichtswerkstatt **Jüdisches Leben im Bayerischen Viertel** stellte den Bezug zu authentischen Orten im Stadtraum her und verknüpfte sie mit den Lebensgeschichten aus der Ausstellung. Am Ende stand ein Audioguide von Kindern für Kinder, der nun für die Ausleihe zum Einsatz in Grundschulen bereit steht. Begleitende Materialien stehen als Lehrerhandreichung zur Verfügung. (vgl. Seiten 34–39) Der Theaterworkshop **Geschichte spielen – Geschichte machen** stellte das Drama „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim Lessing in den Mittelpunkt. Unter der Anleitung von erfahrenen Theaterpädagogen/innen thematisierten jüngere Jugendliche hier Konflikte im Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen, sowie Strategien im konstruktiven Umgang damit (vgl. Seiten 40–46).

Angebote nach Ende der Ausstellung

Seit Anfang 2008 tourt erfolgreich eine **mobile Fassung** des **Geschichtslabor 1933-1945** durch Berliner Grundschulen und hat erneut die große Nachfrage von Seiten der Schulen im Bereich der NS-Vermittlung bestätigt (vgl. Seiten 47–53). Gern wird ergänzend der **Audioguide durch das Bayerische Viertel** eingesetzt.

Das während der Vorbereitung einer gemeinsamen Fachtagung entstandene Netzwerk **NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?** – ein Zusammenschluss verschiedener Bildungsinstitutionen und Museen – wird seine gemeinsame Arbeit auch über die Projektdauer fortsetzen (vgl. Seiten 54–55).

W

arum soll man gerade den Holocaust ausblenden? Noga Hartmann (vgl. 2009, S. 11) stellt diese Frage am Ende ihres Beitrages zu einer Pro-Contra-Debatte in der Jüdischen Allgemeinen im April 2009 mit dem Titel „Soll die Shoa schon in der Grundschule ein Thema sein?“. Hartmann, Schulleiterin einer jüdischen Grundschule in Berlin, plädiert für ein behutsames Heranführen und argumentiert auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen in Israel und Deutschland. Ihre didaktischen Ausführungen spiegeln die vorsichtige und nachdenkliche Arbeit anderer

Grundschulpädagoginnen sowie der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Der Holocaust als Thema im Grundschulunterricht ist nicht zu verwechseln mit seiner Behandlung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufe. Er ist auch keinesfalls als ein Ersatz zu sehen, sondern vielmehr als eine erste Einführung, als eine von Erwachsenen unterstützte Erstkonfrontation mit den Gräueltaten des Genozids. Robert Sigel (vgl. ebd.), der die Contra-Position vertritt, verweist zu Recht auf den Stellenwert einer systematischen Auseinandersetzung mit der Komplexität des historischen Ereignisses im Geschichtsunterricht mit älteren Jugendlichen. Interessanterweise unterscheidet er zwischen einer für ihn selbstverständlichen Thematisierung des Völkermords im Rahmen der Lokalgeschichte, beispielsweise im Sachunterricht der Klasse 4, lehnt aber eine Verankerung in den Curricula kategorisch ab. Diese Position hat durchaus ihre Berechtigung. Bemerkenswert sind aber die Argumentationsfiguren, die sich u.a. im Titel „Die Reife fehlt“ spiegeln. Pro- und Contra-Position verweisen auf jeweils unterschiedliche Kindheitskonstruktionen.

Das Recht der Kinder auf Wissen

Kindheitskonstruktionen und ihre Relevanz für die Vermittlung des Holocaust

Heike Deckert-Peaceman

Heike Deckert-Peaceman promovierte 2001 zur Frage „Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung am Beispiel der Holocaust Education aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland“.

Mein Beitrag wird sich im Folgenden mit zwei Fragen beschäftigen:

1. Was sind die Möglichkeiten und Grenzen einer Thematisierung des Holocaust im Grundschulalter? Welche didaktischen Prämissen gilt es zu berücksichtigen?
2. Welche Kindheitskonstruktionen unterliegen den jeweils unterschiedlichen Standpunkten und Argumentationsfiguren der Debatte? Welcher Erkenntnisgewinn, auch für die Didaktik, liegt in der Dekonstruktion solcher Kindheitsbilder?

Da letzteres die didaktische Frage bedingt, werde ich damit beginnen.

Die Gegner einer Thematisierung des Holocaust im Kindesalter berufen sich auf Reifungs- und Entwicklungstheorien. Sie möchten Kinder vor einer Konfrontation mit der NS-Geschichte und dem Holocaust schützen, weil sie eine emotionale und kognitive Überforderung befürchten. Nach dem Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis sind jedoch insbesondere Reifungstheorien schon lange nicht mehr gültig. Auch innerhalb der Entwicklungspsychologie setzt sich schon seit längerem die Ansicht durch, dass klassische Stufentheorien die Entwicklung von Kindern nur unzureichend erklären können. Vielmehr geht man heute davon aus, dass sich beispielsweise die kognitive Entwicklung domainspezifisch und individuell verschieden vollziehen kann. (vgl. beispielsweise Weinert/Helmke 1997) Dass der Geschichtsunterricht in Deutschland erst so spät einsetzt (in anderen Ländern teilweise schon ab Klasse 1), ist nach Bergmann auf eine Fehlannahme Wenigers zurückzuführen und inzwischen längst von der Geschichtsdidaktik revidiert. (vgl. Bergmann 2001, S. 13ff.)

Wenn nun die Gegner einer Thematisierung des Holocaust mit der Überforderung von Kindern argumentieren und auf den späten Geschichtsunterricht verweisen, dann berufen sie sich eher auf alltagsweltliche Vorstellungen und deutsche Traditionen denn auf wissenschaftliche Erkenntnis. Dieses gilt auch für die emotionale Überforderung, die nicht so leicht zu erfassen ist. Zum einen überfordern die Gräueltaten alle Menschen, egal welchen Alters. Zum anderen scheint es sich auch um Zuschreibungen von Erwachsenen zu handeln. Gerade die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hat aufgezeigt, inwieweit Fürsorge und Schutz als machterhaltende Mechanismen der generationalen Ordnung zu sehen sind, nicht immer zum Wohle der Kinder, sondern in der Regel unbewusst zur Durchsetzung erwachsener Interessen. Schreier sieht übertragen auf das hier besprochene Thema in der Schonhaltung gegenüber Kindern eine Herablassung von Erwachsenen. Shavit spricht sogar von einer Abwehrhaltung, insbesondere deutscher Erwachsener. Für Kestenbergleicht diese einem Tabu. (zitiert in Deckert-Peaceman 2002, S. 53ff.) Vergleicht man den Holocaust mit der Vielzahl an grausamen Ereignissen (Kriege, Hungersnöte, Terroranschläge, Naturkatastrophen, Verbrechen), denen Kinder tagtäglich über die Medien ausgesetzt sind und nimmt an, dass sie darüber auch schon ein Vorwissen über die NS-Zeit erworben haben, dann erscheint die Eingangsfrage berechtigt: Warum über alles andere, aber nur nicht über den Holocaust sprechen?

Im Zuge einer paradigmatischen Wende in der Sicht auf das Kind haben solche Schon- und Schutzhaltungen in den letzten Jahren an Bedeutung verloren. Man sieht heutzutage das Kind als Akteur, dem viel mehr Wissen, Entscheidungsfähigkeit und Resilienz als früher zugetraut wird. Folgerichtig wird es zunehmend selbst zu solchen Entscheidungen befragt. Alexandra Flügel (2009) hat in ihrer Studie Viertklässler zu ihrem Unterricht über den Holocaust interviewt und dabei die bisherigen Erfahrungen von Pädagogen bestätigt. Die Studie macht deutlich, dass die Frage nach einer Überforderung von Kindern zwar nicht wirklich beantwortet werden kann, dass aber das Alter nur bedingt darauf Einfluss hat.

Kinder scheinen in der Beschäftigung mit Nationalsozialismus und Holocaust eigene Strategien zu finden, um ihr Vertrauen in ihre Umwelt nicht zu verlieren. Diese komplexen und eigenständigen Strategien unterscheiden sich zum Teil signifikant von denen der Erwachsenen und können leicht als Trivialisierung des historischen Ereignisses missverstanden werden. Das Trivialisierungsargument findet sich vielfach, pointiert beispielsweise bei Heyl, der meint,

Heyl:

„Die Geschichte des Holocaust wird man Kindern im Grundschulalter nicht so erzählen können, dass der Weg dieser Geschichte in die Gaskammern und Massengräber führte. Eine Verkürzung der Geschichte auf eine Light-Version aber scheint unangemessen.“

in den Gesprächen mit Kindern könnte der Holocaust bagatellisiert und instrumentalisiert werden. (vgl. Heyl 1998, S. 120ff.)

Allerdings zeigt die Auseinandersetzung mit verschiedenen Trivialisierungsdebatten, z.B. bezogen auf die filmische Darstellung, ähnliche Muster. (vgl. Deckert-Peace-man 2002, S. 29ff.) Letztlich geht es bei der Frage nach der Legitimität von Darstellungsformen des Holocaust immer wieder um Deutungshoheiten. So wird insbesondere mit der Würde der Opfer argumentiert, die möglicherweise durch ein zu „naives Sprechen“ der Kinder verletzt werden könnte. Demgegenüber betonen Zeitzeugen immer wieder, dass gerade ihre Gespräche mit Kindern

im Grundschulalter eine besondere Intensität und Empathie aufweisen. Die Contra-Position impliziert nun wiederum eine Schutzhaltung, gegenüber den Opfern und dem Thema, die letztlich eine Zuschreibung ist und möglicherweise andere Beweggründe hat. Hollstein u.a. (2002) konnten beispielsweise nachweisen, inwieweit gerade im deutschen Schulunterricht der Diskurs über den Holocaust in hohem Maße tabuisiert ist und letztlich eine offene Auseinandersetzung und Reflexion für die Jugendlichen verhindert.

Diese zu ermöglichen, ist nach Flügel auch für die Grundschüler von Bedeutung. Für sie liegt die Angemessenheit im Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit nicht unbedingt am Alter, sondern an der Ermöglichung von Reflexion und kritischer Auseinandersetzung.

(vgl. Flügel 2009, S. 319) Diese Forderung gilt meiner Ansicht nach gleichermaßen für das historische Lernen in der Grundschule wie für den Geschichtsunterricht in der Sekundarstufe. Anders formuliert: Ob und wie Schüler über Holocaust und Nationalsozialismus lernen, hängt wesentlich von der Gestaltung des Unterrichts ab und weniger von der Frage nach der kognitiven Kompetenz. Denn folgt man dem Argument der kognitiven Überforderung von Grundschulern, so müsste man auch viele Haupt- und Sonderschüler von einem Geschichtsunterricht über den Holocaust ausschließen. Wichtig ist die Ermöglichung eines Diskussions- und Reflexionsforums, in dem sich Kinder und Jugendliche ohne Tabus und auf ihre Weise dem Thema nähern können. Anscheinend naive oder zumindest ungewöhnliche Erklärungsversuche sind dann als Bildungsprozesse zu verstehen, die von Erwachsenen ernst genommen werden sollten und von ihnen korrigiert werden können.

Die neue Perspektive auf das Kind als kompetenter Akteur darf jedoch auch nicht ins Gegenteil verkehrt werden. Sonst droht eine Projektion in die Kinder. Sie sollen die Probleme der Erwachsenenwelt lösen oder zumindest kompensieren können, eine Haltung, die insbesondere für die Reformpädagogik typisch ist. Ein Beispiel hierfür ist die Reaktion des früheren Bundespräsidenten Köhler bei seinem Antrittsbesuch in Israel auf die dortige Kritik, in Deutschland herrsche ein falsches Bild des Nahostkonflikts:

„Dem Antisemitismus müsse,“ so Köhler dazu, „schon in den Grundschulen mit altersgemäßem Unterricht über den Holocaust begegnet werden.“

(TAZ 5./6.2.2005, S. 9)

Dieser Aussage unterliegt meiner Ansicht nach die Delegation einer Aufgabe, für die Erwachsene verantwortlich sind, an die Kinder. Hierbei wird das Zutrauen in ihre Kompetenzen in eine Zumutung verkehrt und von der tatsächlichen Verantwortung der Erwachsenen abgelenkt.

Eine Erstbegegnung mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust im Grundschulalter kann nur vorsichtig einen Bildungsprozess eröffnen. Dieser muss frei von Erwartungen bleiben, wenngleich eine klare Position gegen das Verbrechen vermittelt werden muss. Deshalb vertrete ich weiterhin die Position, dass eine curriculare Verankerung der Thematik kontraproduktiv wäre. Sie hätte den Vorteil, die Legitimation eines solchen Unterrichts zu erleichtern. Jedoch sind gerade die Hürden produktiv: das Gespräch über die Bedenken mit Eltern und Kollegen, das eigene Ringen um die Angemessenheit der Darstellung. Der Holocaust wird ein widriges Thema bleiben. Mit ihm stößt man an die Grenzen des Verstehens. Seine Transformation in Lernziele ist problematisch. Letztlich steht das Thema im Spannungsfeld von Erinnerungsimperativ und Vermittlungsdilemma. (Meseth 2000) Deshalb sollte darüber nicht in jeder Situation und in jeder Klasse und nicht von allen Lehrpersonen in der Grundschule unterrichtet werden. Es bedarf einer außergewöhnlichen Anstrengung von allen Seiten, den Unterricht so zu gestalten, dass in der Altersgruppe ein intensiver Reflexionsprozess angestoßen wird. Ein solcher Unterricht darf nicht zum Programm werden, das „abgearbeitet“ werden muss und für das man Unterrichtshilfen in Form von Arbeitsblättern sucht. Es ist letztlich von Vorteil, dass die Thematisierung in der Grundschule im Vergleich zur Sekundarstufe nicht verpflichtend ist. Damit plädiere ich jedoch im Umkehrschluss nicht für eine Entpflichtung auf dieser Ebene, weil erst die curriculare Verankerung eine massenhafte und notwendige Aufklärung der deutschen Gesellschaft ermöglicht hat.

In welchem Rahmen kann und soll nun ein solcher Unterricht stattfinden? Inzwischen gibt es zahlreiche und gute Beispiele für eine Integration in die Erkundung der Lokalgeschichte in den Klassen 3 und 4. Die Kinder gehen unter Anleitung auf Spurensuche, die sich je nach Gegend unterschiedlich gestalten wird. Ferner ist das Lesen und Vorlesen von Kinderbüchern ein bedeutsamer Zugang. Zeitzeugengespräche haben zwar erfolgreich stattgefunden, verlieren aber aus Altersgründen zunehmend an Bedeutung. Möglich ist auch die Auseinandersetzung mit Bildern. Jedoch sollten Darstellungen von Gräueltaten ausgeschlossen werden, weil der Zugang Bildungsprozesse eher verhindert und die Darstellungen häufig die Würde der Opfer verletzt. Von Gedenkstättenbesuchen ist in dieser Altersstufe in der Regel abzuraten, wobei Ausnahmen möglich sind, z.B. die Blindenwerkstatt von Otto Weidt (www.museum-blindenwerkstatt.de). Günstig ist der Besuch von lokalhistorischen Museen und Kindermuseen, in denen beispielsweise jüdische Familien nicht nur als wehrlose Opfer, sondern in ihrem Alltag in Deutschland zu sehen sind. Eine intensive Auseinandersetzung mit der Tätergesellschaft ist eher problematisch, wobei diese dennoch genannt und auf die komplexen historischen Zusammenhänge verwiesen werden sollte. Von einem szenischen Nachempfinden ist eher abzuraten, weil es die kognitive Unterscheidung zwischen dem Leben damals und heute erschwert. Ein guter Unterricht über den Holocaust in der Grundschule basiert vor allem auf intensiven Gesprächen, unterstützt von Spurensuche und Literatur. Er kann nur bedingt handlungs- und produktorientiert sein. Deshalb halte ich auch eine systematische Beschäftigung mit dem Thema in Klasse 1 und 2 für weniger günstig. Das heißt jedoch nicht, dass Lehrpersonen nicht auf Fragen von Kindern antworten sollten. Denn das Alter alleine darf kein Ausschlusskriterium sein. Die Kinder haben meiner Ansicht nach ein Recht auf Wissen. Im Zuge meiner langjährigen Beschäftigung mit der Frage, ob und wie

Nationalsozialismus und Holocaust Thema in der Grundschule sein können, bin ich zu dem Schluss gekommen, nicht nur für ein vorsichtiges „Ja“ zu plädieren, sondern Kindern Rechte zuzugestehen:

1. Das Recht der Kinder auf ungehinderten Zugang zu Wissen.
2. Das Recht der Kinder auf ein einfühlsames und ernsthaftes Gespräch mit den Erwachsenen.
3. Das Recht der Kinder auf ihren Zugang zur Thematik und auf Akzeptanz als gleichwertig.

Sowohl in meinen Studien zum Unterricht in den USA als auch in den Interviews von Flügel wird deutlich, dass Kinder zu höchst sensiblen und komplexen Deutungen fähig sind. Ich denke, wir sollten ihnen auch bei diesem Thema mehr zutrauen als bisher, ohne in eine Zumutung abzugleiten. So schließe ich mich der Einschätzung dieser Viertklässlerin an: „Kinder können das auch schon mal wissen.“

Literatur:

Bergman, Klaus: Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte? Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: Bergmann, Klaus/Rohrbach, Rita (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2001, S. 8–31

Deckert-Peaceman, Heike: Holocaust als Thema für Grundschul Kinder? Ethnographische Feldforschung zur Holocaust education am Beispiel einer Fallstudie aus dem amerikanischen Grundschulunterricht und ihre Relevanz für die Grundschulpädagogik in Deutschland. Europäische Hochschulschriften/Reihe Pädagogik Frankfurt am Main u.a. 2002

Deckert-Peaceman, Heike: „Warum gibt es immer noch Nazis?“ Annäherungen an Geschichte und Wirkung des Holocaust mit Grundschulern. In: Kerstin Michalik (Hg.): Geschichtsbezogenes Lernen. Bd. 1 der Reihe SACHUNTERRICHT KONKRET. Braunschweig 2004, S. 71–86

Deckert-Peaceman, Heike: Gibt es das „richtige Alter“? Holocaust und andere Genozide als Thema für jüngere Kinder. In: Fuchs, Eduard/Lutz, Thomas/Radkau, Verena (Hg.): Genozide und staatliche Gewaltverbrechen im 20. Jahrhundert. Wien 2004, S. 91–97

Deckert-Peaceman, Heike: Holocaust – ein Sachunterrichtsthema? In: Pech, Detlef/Rauterberg, Marcus/Stocklas, Katharina (Hg.): Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule. www.widerstreit-sachunterricht.de, 3. Beiheft. Frankfurt 2006, S. 35–50

Flügel, Alexandra: „Kinder können das auch schon mal wissen...“ Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen und Farmington Hills 2009

Hartmann, Noga: Soll die Schoa schon in der Grundschule ein Thema sein? Behutsam heranzuführen. Pro. In: Jüdische Allgemeine Nr. 18/09, 30.4.2009, S. 11

Heyl, Matthias: „Nein, aber...“ oder: Warum? In: Moysich/Heyl, S. 120–141.

Hollstein, Oliver u.a.: Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht. Bericht zu einer Pilotstudie. Beobachtungen unterrichtlicher Kommunikation. Frankfurt am Main 2002

Meseth, Wolfgang: Theodor W. Adornos „Erziehung nach Auschwitz“. Ein pädagogisches Programm und seine Wirkung. In: Fehler, Bernd/Kößler, Gottfried/Liebertz-Groß, Till (Hg.) „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und empirische Annäherungen. Weinheim/München 2000, S. 19–30

Moysich, Jürgen/Heyl, Matthias (Hg.): Der Holocaust. Ein Thema für Kindergarten und Grundschule? Hamburg 1998

Sigel, Robert: Soll die Schoa schon in der Grundschule ein Thema sein? Die Reife fehlt. Contra. In: Jüdische Allgemeine Nr. 18/09, 30.4.2009, S. 11

Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (Hg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997

Eine Ausstellung über die Zeit des Nationalsozialismus in Berlin – und das für Kinder, die noch zur Grundschule gehen und bisher nicht im Unterricht mit dem Thema in Berührung kamen. Heißt das, eine „Schreckensgeschichte“ zu banalisieren und konsumierbar zu machen?

Und wie inszeniert man eine Ausstellung, die von Schulklassen und Gruppen als lebendige Forschungswerkstatt genutzt werden kann und zugleich Einzelbesucher ohne museumspädagogische Begleitung zum Hinschauen und Nachdenken anregt?

Eine Gratwanderung zwischen Traumatisierung und Banalisierung? Welche Aspekte der NS-Zeit wollen wir darstellen? Was interessiert die Kinder? Was ist zumutbar?

Idee und Gestaltung

Zentral für die Konzeption und Gestaltung der Ausstellung war die Idee des Labors. Sie bietet die Möglichkeit, sich einem historischen Thema im Gestus des Untersuchens und Forschens zu nähern, also quasi ermittlungstechnisch. Im **Geschichtslabor 1933-1945** wird die NS-Zeit nicht atmosphärisch heraufbeschworen oder in gruseliges Dunkel gerückt – im Gegenteil. Sie erscheint als hell beleuchteter Untersuchungsgegenstand, dem mithilfe „wissenschaftlicher“ Methoden auf die Spur zu kommen ist. Die Besucher nehmen dabei die Rolle von Forschern/Ermittlern ein.

Das Geschichtslabor 1933-1945

Zum Ausstellungskonzept

Johanna Muschelknautz

Die Wohnräume der repräsentativen Stadtvilla in ein solches Labor zu verwandeln war nicht ganz einfach. Zunächst wurden die Fenster mit einer opaken weißen Folie kaschiert. Sie lässt das Tageslicht herein, hält aber die visuellen Reize der Außenwelt ab und hilft, sich auf das Gezeigte zu konzentrieren. Die hellen Räume wurden mit metallenen Labortischen bestückt, auf denen die Objekte unter Acrylhauben wie kriminalistische Beweisstücke abgelegt waren. Die eigens für die Ausstellung produzierten Leuchtkästen an den Wänden unterstrichen den „klinischen“ Charakter. Sie erinnerten an die Betrachtungswände für Röntgenbilder.

Zur Struktur

Die Ausstellung war in sieben eigenständige Module mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten gegliedert. In der chronologischen Zusammenschau bildeten sie eine Art Szenario der Zeit des Nationalsozialismus.



Kinder mögen echte Dinge.



Entgegen der gängigen Rezeptionserwartung der Kinder, für die Nationalsozialismus gleich Hitler bedeutet – als der/das Böse schlechthin – spielte er im Geschichtslabor bewusst keine herausragende Rolle. Es gab kein Objekt, das direkt auf Hitler verwies, und er war nur auf 4 der insgesamt 112 Leuchtkastenbilder zu sehen.

Jedes Modul stellte eine mögliche „Forschungseinheit“ dar, angefangen von der Ausgrenzung jüdischer Kinder in der Schule bis zur Mobilisierung von Hitlerjungen für den Volkssturm. Ein Modul rückte Formen des Widerstands ins Zentrum, ein anderes das Schicksal jüdischer Familien: Emigration und Deportation. Drei Module beschäftigten sich mit unterschiedlichen Aspekten des Zweiten Weltkriegs.

Diese thematischen „Forschungseinheiten“ setzten sich aus vielgestaltigen Info-Bausteinen zusammen. Vom dinglichen Exponat über die kommentierte Bildstrecke führte die Spur ins Forschungsarchiv und ins Depot – dabei gab es, wie beim richtigen Ermitteln, Seitenwege und Sackgassen.

Die Schausammlung

Nach unseren bisherigen Erfahrungen sind Kinder gerne bereit, sich auch mit unspektakulären Objekten auseinanderzusetzen – wenn diese nur „echt alt“ sind. Wobei „alt“ eine durchaus flexible Kategorie ist, schließlich ist ein Telefon mit Wählscheibe für viele Kinder schon „Steinzeit“ und oft gar nicht in seiner Funktion erkennbar.

Ausgangspunkt der Ausstellung waren deshalb authentische Objekte aus der Zeit des Nationalsozialismus oder solche, die während dieser Zeit genutzt wurden. Bei der Recherche haben wir besonders nach Objekten mit Gebrauchsspuren oder individueller Prägung Ausschau

gehalten und nach Dingen, die in Beziehung zu einem konkreten Menschen standen. So fanden wir im Sammlungsbestand der Museen Tempelhof-Schöneberg beispielsweise einen Lederschulranzen mit reingeschriebenem Namen und den Füller eines SS-Funktionärs aus Tempelhof.

Jedes Exponat hatte einen Anhänger mit einer kurzen Beschreibung und einer aufgestempelten Objektnummer. Diese lieferte ggf. einen Hinweis auf die weitere Recherche. Denn viele der Objekte fanden sich bei genauem Hinsehen auf den leuchtenden Comicbildern gleich gegenüber wieder. Da waren sie in einen konkreten Handlungskontext eingebettet. So führte ein direkter Weg vom musealen Objekt, das in der Schausammlung als Indiz fungierte, zur bildlichen Darstellung einer historischen Situation. Die mögliche Geschichte und Funktion des Gegenstandes wurde konkret anschaulich.

Leuchtende Betrachtungswände

Den sieben Objektbereichen in der Schausammlung war jeweils ein Leuchtkasten mit 16 Abbildungen zugeordnet. Die Bildvorlagen haben wir meist aus Comics entnommen, die sich mit der NS-Zeit befassen. Es gibt mittlerweile verblüffend viele Titel, in denen die Naziherrschaft oder der Holocaust Thema sind. Für die Bildstrecken auf den Leuchtkästen haben wir Panels bzw. Ausschnitte aus stilistisch ganz unterschiedlichen Comics verwendet – unter anderem von Roberto Innocenti, Joe Kubert, Art Spiegelman, Osamu Tezuka und Tardi. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Zeichnung als Einzelbild verstehbar ist und den erwünschten Inhalt anschaulich transportiert. Etwa ein Drittel der Abbildungen stammt aus dem Band „Die Entdeckung“ von Eric Heuvel, der in Zusammenarbeit mit dem Anne Frank Haus / Widerstandsmuseum Friesland speziell für Schüler/innen erarbeitet wurde. Heuvel zeichnete die Geschichte des jüdischen Mädchens Esther im Stil der frankobelgischen „ligne claire“ –



eine Richtung, die Kindern vor allem aus Hergés „Tim und Struppi“ vertraut ist.

Warum überhaupt Comicbilder und keine historischen Fotos?

Diese Frage wurde uns immer wieder gestellt.

Wir haben uns damals für diese ungewöhnliche Form der historischen Darstellung aus mehreren Gründen entschieden. Der zunächst naheliegende war die Überlegung, dass Kinder über dieses Medium vielleicht direkter und unmittelbarer zu erreichen sind, sie kennen es aus ihrer Freizeit und verbinden damit nicht in erster Linie eine didaktische Absicht oder den latenten Zwang, etwas lernen zu müssen.

Allerdings sind Kinder mit dem Medium Comic gar nicht so vertraut, wie man meinen könnte: zwar kennen sie Figuren wie Tim und Struppi oder den Indianerjungen Yakari, aber meist nicht mehr aus den klassischen Comic-Heften, sondern aus Animationsfilmen, d.h. als bewegte und sprechende Figuren. Insofern bedeutete das Lesen der unbewegten Bilder mit den beiden Unterzeilen für sie eine besondere kognitive Leistung.

Der für uns wichtigere Grund für die Verwendung von Comicbildern war ein anderer. Bei Durchsicht der zeitgeschichtlichen Fotos in den einschlägigen Publikationen und Bilddatenbanken wurde rasch klar, dass viele Abbildungen für Kinder problematisch und als historische Dokumente nur bedingt brauchbar sind. Denn entweder waren es propagandistische Aufnahmen aus dem Blickwinkel der Nazis oder aber – beim Thema Widerstand – heimlich aufgenommene Fotos von meist schlechter Qualität. In jedem Fall bedürfen sie eines quellenkritischen Kommentars.

Als wir die Ausstellung 2007 konzipierten, galten Comics in Deutschland vielen noch als „niedere“ Gattung – mittlerweile sind sie in Form der „Graphic Novel“ bis in die Feuilletons vorgedrungen und werden als eigenständige Kunstform verstärkt wahrgenommen.



Ein dritter Grund: Viele Situationen, die wir anschaulich machen wollten, sind nie fotografisch dokumentiert worden. Denn natürlich stand niemand mit der Kamera parat, wenn Gestapomänner an der Wohnungstür klingelten, eine jüdische Familie ihre Ausreisepläne besprach oder ein SS-Funktionär ein Todesurteil unterzeichnete.

Die Befürchtung mancher Erwachsener, Comiczeichnungen würden eine Verharmlosung, Verniedlichung des historischen Sachverhalts bewirken, teilten wir nicht – und tatsächlich haben sich die Kinder nicht lange mit der Spezifik des Mediums aufgehalten und stattdessen das Dargestellte sehr ernst genommen.

Texte in der Ausstellung: sukzessive Informationsvergabe

Jede Illustration wurde mit einem kurzen, maximal zweizeiligen Text untertitelt. In der Abfolge ergaben diese Einzeltexte eine Sequenz, die so etwas wie den Leittext zum jeweiligen Modul bildete und für eine erste thematische Orientierung sorgte.

Wer mehr über das historische Geschehen wissen wollte, konnte sich anhand der Wandhalter, die es zu jedem Modul gab, weiter informieren. Hier tauchten die 16 Abbildungen noch einmal auf – jede mit einem erklärenden Text von maximal 1000 Zeichen versehen. Auch diese Texte waren kindgerecht formuliert, ohne ins Banale umzuschlagen. Meist gelang es, die

In den Comics gab es ästhetisch verdichtetes Bildmaterial für alltägliche und für spektakuläre, dramatische Ereignisse; hier fand sich die Verschränkung von Lebens- und Zeitgeschichte in exemplarischer Form.



zeitgeschichtlichen Ereignisse regionalhistorisch zu verankern und mit konkreten Orten und Menschen in Verbindung zu bringen.

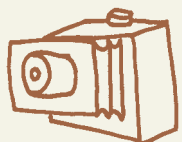
Unter den Texten fanden sich kleine Icons, die auf weitere Materialien im Forschungsarchiv verwiesen. Zum Beispiel bedeutete das Kamera-Icon, dass es Fotos zu dem Thema gibt. Ein Kopfhörer zeigte an, dass CDs mit Audiodateien zur Verfügung stehen.

Das Forschungsarchiv

Räumlich getrennt von der Schausammlung wurde das Forschungsarchiv eingerichtet. Zur einfacheren Orientierung für die Benutzer entwickelten wir ein farbliches und numerisches Leitsystem. Entsprechend den sieben Modulen in der Ausstellung war auch das Forschungsarchiv gegliedert. Zu jedem Themenmodul fand sich hier zeitgeschichtliches Quellenmaterial in reproduzierter Form und mit erläuternden Beschriftungen. Vieles entstammte dem regionalhistorischen Archiv und war durch konkrete Orts- und Personenbezüge besonders anschaulich.

Als Ordnungssystem dienten spezielle Rollcontainer mit einer Art Hängeregistratur. Dort hingen die Materialien als laminierte Einzelblattvorlagen, zum Rausnehmen und Kopieren. Wie im richtigen Archiv waren sie nach Art der Quelle sortiert: Fotos, Dokumente, Pläne etc.

Außerdem wurden exemplarische Biografien vorgestellt – vor allem von jüdischen Familien und Widerstandskämpfern.



Das Depot

Etwas versteckt, und nur über einen schmalen Gang zu erreichen, lag das Depot. Hier wurden in einem abschließbaren Spindschrank weitere authentische Objekte aufbewahrt – wie in einer Asservatenkammer. Mit weißen Laborkitteln, Handschuhen und Lupen ausgerüstet, konnten sich die Besucher diese Objekte vorlegen lassen und untersuchen. Jedes Ding war auf einer Karteikarte verzeichnet und je nach Wissensstand mit Erläuterungen versehen. Doch nicht immer wussten wir um die Herkunft oder genaue Funktion eines Gegenstandes und so blieb hier viel Raum für Forscherdrang, Kombinatorik und Fantasie.

Uns war wichtig, den Kindern je nach Alter und Aufnahmebereitschaft verschiedene Informationsebenen und Zugänge anzubieten – von den „Basics“ bis zum „Expertenwissen“.

Die Projektstage im **Geschichtslabor 1933-1945** zeichnen sich in erster Linie dadurch aus, dass die Kinder dabei selbst zu Forscherinnen und Forschern werden. Sie werden in die Lage versetzt, historische Gegenstände, Dokumente oder Bilder nach eigenem Forscherinteresse zu untersuchen und somit weitgehend selbständig historische Recherchen durchzuführen.

Kinder als Geschichtsforscher

Zur Methodik der Projektstage

Christoph Kühn

Zur Rolle der projektbegleitenden Historikerin oder des Historikers gehört jedoch nicht nur das Untersuchen und Beschreiben des Forschungsgegenstands, sondern auch die Einordnung in den geschichtlichen Zusammenhang. Hierbei sind seitens des Museumsteams sowohl historische Kenntnisse vonnöten, als auch pädagogisches Einfühlungsvermögen in das Verständnis von Geschichte und Politik heutiger Kinder.

Der dritte Schritt, nämlich die Beurteilung der gewonnenen Erkenntnisse, ist für die Kinder oft eine besondere Herausforderung. Denn nun gilt es, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und ggf. den Mut zu einem Werturteil aufzubringen. Dessen Formulierung kann freilich sehr unterschiedlich ausfallen, von einem schlichten „das finde ich nicht gut“ bis hin zu einem persönlichen „darüber bin ich sehr wütend“.

Wenn Kinder ihren eigenen Interessen folgen können, lassen sie sich mit erhöhter Motivation und mit Forschergeist auf historische Themen ein. Um diesen Ansatz des forschenden Lernens umzusetzen, verdienen einige museumspädagogische Aspekte besondere Aufmerksamkeit.

Zunächst gilt es, die Einführungsrunde zu Beginn des Workshops sorgfältig zu durchdenken, denn dies ist der Moment, in dem die Kinder mit ihrem Auftrag vertraut gemacht werden. Es ist aber auch der Moment, in dem gemeinsam erörtert wird, um welchen Zeitraum es im **Geschichtslabor** geht und was sich damals ereignet hat. So können die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter schon einmal einen ersten Eindruck vom Kenntnisstand der Kinder erhalten und die Kinder ihrerseits zeigen, dass sie schon etwas wissen. Darüber hinaus wird hier besprochen, was mit „Labor“ gemeint ist, wie man überhaupt etwas über die Vergangenheit herausfinden kann. Dabei werden die Kinder auf das eigenständige Forschen insofern vorbereitet, als die Bedeutung des Fragens hervorgehoben wird. Es braucht Forscherfragen um etwas herauszufinden.



Objekte sind das museumspädagogische Potential

Ohne die Möglichkeiten eines Museums wäre der Ansatz des forschenden Lernens kaum zu verwirklichen. So ist es nicht das Hineinschlüpfen der Kinder in die Forscherrolle allein, was diese didaktische Methode so wertvoll macht. Hinzu kommt die Vielfalt der historischen Objekte, wie auch der medialen Präsentation historischer Informationen, die das **Geschichtslabor** den Kindern bietet. Was die Objekte betrifft, so handelt es sich überwiegend um dreidimensionale Gegenstände, die von politischen Schriftstücken, Selbstzeugnissen, Tondokumenten und Fotos flankiert werden. So lernen die Kinder den Umgang mit verschiedenen Arten historischer Quellen. Hintergrundinformationen erhalten sie durch die als Comic präsentierten Themen, durch das Museumsteam, durch einführende Thementexte in der Ausstellung oder auch durch ein ausstellungsbezogenes Karteikarten-Glossar. Vor allem aber gehört zum **Geschichtslabor** ein Depot, in dem zusätzliche historische Gegenstände aufbewahrt werden. Dort können die Kinder, Untersuchungskittel und -handschuhe tragend und mit Lupen ausgestattet, die ihrem Forschungsinteresse entsprechenden Objekte auch anfassen und somit einer noch gründlicheren Untersuchung unterziehen. Nicht nur können die Kinder dabei die Aura eines alten Gegenstands wahrnehmen – ihnen wird im Depot auch vermittelt, wie ein Museum funktioniert: vom Sammeln, Erforschen und Bewahren bis hin zum Präsentieren der Objekte. Insbesondere für Kinder, die eine gewisse Leseschwäche oder Leseunwilligkeit mitbringen, ist die Arbeit im Depot eine große Unterstützung, da dort ein haptischer Zugang zu ihrem Gegenstand/Thema möglich ist.

Individuelle Forschungswege

Sich ein bestimmtes Exponat, ein Comicbild oder eine bestimmte Forschungsfrage auszu-suchen, ist der Auftrag der Kinder, wenn sie durch die Ausstellung gehen. Dazu erhalten sie ein persönliches Notizheft mit Klemmbrett und Stift. Da erfahrungsgemäß Kinder dabei sind, die nicht gern schreiben, wird hier seitens der Mitarbeiter betont, dass das Notizheft nur als Gedankenstütze und persönlicher Begleiter gedacht ist.

Beim Rundgang durch die Ausstellung schauen sich die Kinder die Gegenstände und die Comics selbstständig an und machen sich ggf. Notizen über ihre Beobachtungen. Nach einer kurzen Einführung seitens des Museumsteams zum Aufbau der Ausstellung gehen die Kinder noch ein zweites Mal durch die Ausstellung, um sich nun zielbewusster über bestimmte Themen zu erkundigen. Häufig lesen sie nun auch den einen oder anderen vertiefenden Text durch. In dieser Phase können auch schon erste Forschungsketten aufgezeigt werden: vom Gegenstand zum kontextualisierenden Comic und von dort zum konkreten Menschen in einem Selbstzeugnis, etwa einem Tagebucheintrag. Einige Kinder beginnen nun, Informationen oder auch Fragen konkret zu ihrem Gegenstand bzw. zu *ihrem* Thema aufzuschreiben. Jetzt werden die Gegenstände/Themen der Kinder gesammelt und seitens der Mitarbeiter notiert.

Nach der Pause wird in themenbezogenen Kleingruppen weitergearbeitet, um in konzentrierter Atmosphäre die thematischen Schwerpunkte der Kinder zu vertiefen und einen individuellen Forschungsplan zu erstellen. In den Kleingruppen können sich Zweier- oder Dreier-Teams bilden, die am selben Gegenstand/Thema forschen, auch wenn sich nicht jedes Teammitglied gleichermaßen engagiert.

Die Forscherkonferenz

Schließlich werden die gewonnenen Erkenntnisse der Kinder in ansprechender Form dokumentiert. Auf einem A3-Plakat kann unter dem Titel „Die HJ-Mütze“ eine Zeichnung oder ein Foto sowie eine Beschreibung der Mütze stehen, dazu Informationen über die HJ, ein Zitat eines Zeitzeugen und schließlich die eigene Meinung über die neu gewonnenen Erkenntnisse.

Bei zweitägigen Workshops können alternativ oder zusätzlich zur schriftlichen Dokumentation Theaterszenen erarbeitet werden. Dieses theaterpädagogische Element erleichtert es den Kindern, verschiedene historische Perspektiven einzunehmen und auch ihre eigenen Gefühle gegenüber den

erforschten Umständen auszudrücken. Idealerweise kann bei der abschließenden Forscherkonferenz jedes Kind ein Ergebnis präsentieren, ob nun schriftlich oder szenisch. In diesem Moment ist das Kind Experte über sein Thema und kann auf die Nachfragen anderer Konferenzteilnehmer eingehen.

Der Projekttag im **Geschichtslabor 1933-1945** beginnt für manche Kinder mit einem Augenblick der Verwunderung, wenn ihnen mitgeteilt wird, dass sie nicht nur ihre Jacken und Schultaschen wegräumen können, sondern auch ihr Schreibzeug nicht brauchen werden.

Projekttag im Geschichtslabor

Erfahrungen und Ergebnisse

Anja Ackermann, Christoph Kühn, Sabine Ostermann

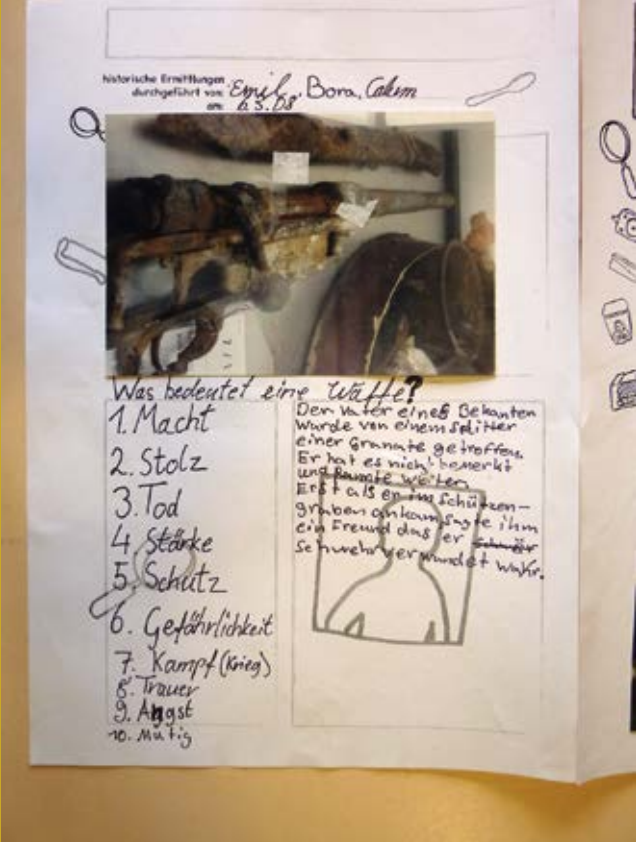
Bei der gemeinsamen Einstiegsrunde in den Workshop haben die Kinder Gelegenheit, schon einmal zu sagen, was sie über die Zeit wissen, um die es nun gehen soll. Oft werden genannt: „Hitler“, „Nazis“, „Juden“, „KZ“, „Krieg“, „Tote“, „Judenverfolgung“, „Bomben“ oder auch sehr spezifische Sachen, wie „Meine Oma hat mir mal alte Bilder gezeigt und dabei hat sie mir erzählt, dass ...“. Es stellt sich dabei des Öfteren heraus, dass nicht alle wissen, wann genau die Zeit des Nationalsozialismus begann und wann sie endete, und dass der Beginn des Zweiten Weltkriegs nicht schon 1933 war.

Ein weiterer Schritt hinein in die Forscherrolle ist die Frage, wie die Kinder Geschichte erforschen würden, welche historischen Quellen es gibt. Interessanterweise kommen die Kinder erst recht spät auf Gegenstände. Genannt werden zunächst Bücher, Filme, Internet. Dann auch Fotos oder das Befragen von Lehrern. Erst auf Nachfragen nach den Gefühlen und Gedanken der Menschen damals, werden auch Briefe oder Tagebücher genannt. Schließlich wird jedes Kind mit einem Forschungsheft, Klemmbrett und Stift ausgestattet und kann nun ganz in die Rolle des Geschichtsforschers schlüpfen.

Die Ausstellung als Ausgangspunkt für Gespräche

Beim ersten Rundgang durch die Ausstellung schauen sich die Kinder in den meisten Fällen zuerst die Gegenstände an. Dabei sind es zunächst keine bestimmten Gegenstände, sondern es scheint die Tatsache zu sein, dass hier alte, originale Dinge ausgestellt sind, welche die Kinder anzieht. Dabei kommt öfter die Frage nach der Echtheit der Objekte auf. So notierte ein Kind mit kritischem Forscherblick in der Rubrik „Notizen/persönliche Bemerkungen“: *Ich bin mir nicht sicher, ob die ganzen Dinge in der Ausstellung echt sind oder nachgemacht sind.*

Die Comics sehen sich die Kinder meistens erst im zweiten Schritt genauer an, zunächst ohne die Bildunterschriften zu lesen. Es gibt aber fast immer auch Kinder, die gleich zu Anfang auch schon die Beschriftungen lesen. Die Kinder begreifen die Comicbilder als seriöse Informationsquelle und als narrativen Rahmen um die historischen Gegenstände. Im Gegensatz zu



manchen Erwachsenen finden sie nichts Anstößiges daran, die Form des Comics zur Vermittlung von Geschichte zu verwenden. In dieser Phase beziehen sich die Fragen der Kinder meist direkt auf die Ausstellung oder deren Inhalte.

Beim Erkunden der Ausstellung machen die Kinder immer wieder Entdeckungen, die sie anderen Klassenkameraden und -kameradinnen unbedingt zeigen wollen. Manche teilen sich dabei durch laute Rufe des Erstaunens mit, andere nehmen ihre Freunde still beim Arm und führen sie zu ihren Fundstücken. In diesen Momenten können unter den Kindern schon erste interessante Forschungsdiskussionen in Gang kommen. Sie kommunizieren in dieser Phase sehr stark untereinander.

Nach einer kurzen Einführung zum Aufbau der Ausstellung gehen die Kinder noch ein zweites Mal durch die Räume. Ihr Auftrag lautet, sich einen Gegenstand, ein Thema, ein Bild, ein Tondokument etc. auszuwählen, das sie genauer erforschen wollen. Die Kinder gehen nun zielbewusster zu bestimmten Stationen und lesen sich häufig auch den einen oder anderen vertiefenden Text durch. In dieser Phase werden auch vermehrt Notizen gemacht. Einige Kinder beginnen, Informationen oder auch Fragen konkret zu ihrem Gegenstand zu notieren. Es kommt aber auch immer wieder vor, dass sich ein Kind nicht für einen Gegenstand oder ein Thema entscheiden kann und daher nichts bzw. gleich mehrere Exponate notiert.

In der Forscherheft-Rubrik „Wichtige Fragen“ werden dann Sätze notiert wie „Wurden Juden wirklich für gar nichts verhaftet? Was ist die NSDAP? Durften Juden richtig arbeiten?“ „Wie war der Nahrungsstand? Hatte Hitler Kinder?“

Bei der Wahl der Gegenstände gibt es keine ausgeprägten herkunftsspezifischen Auffälligkeiten. Eine sehr schwache geschlechtsspezifische Präferenz ist bei den Bodenfunden

In der Rubrik „Das würde ich gerne Menschen fragen, die die Zeit erlebt haben“ schrieb ein Kind „Wie es für sie war? Ob sie selber Rassisten waren? Ob sie öfters versuchten, Juden zu helfen?“

„Handgranate“ und „Rest eines Kalibers“ erkennbar: Diese Objekte werden tendenziell eher von Jungen gewählt. Oft verbinden sie mit ihrem Gegenstand schon bestimmte Fragen wie „Waren die Waffen damals schlimmer als heute? Funktionieren die Waffen heute immer noch?“

Einige Kinder richten ihre Aufmerksamkeit insbesondere auf das Leben der Menschen in der Zeit des Nationalsozialismus. Sie wollen also wissen, wie es den Menschen damals erging. Da die Ausstellung zunächst nur wenige biografische Quellen anbot, sind nachträglich noch ansprechend gestaltete Bücher – einem Album ähnlich – über einzelne Personen erstellt worden, die in Berlin-Schöneberg gelebt hatten. Wenn sich ein Kind mit offiziellen Dokumenten oder mit chronologischen Einordnungen schwertut, kann das Lernen an Biografien einen Zugang zur Geschichte bieten, der viele Kinder auch emotional anspricht und ihnen so die Lebenswelt einer historischen Epoche näher bringt.

Forschungsketten und Forschungsackgassen

In der Kleingruppenarbeit ist erst mal das Bedürfnis der Kinder groß, einen Überblick über das weitere Vorgehen zu erhalten, einen persönlichen Forschungsplan zu erstellen. Entsprechend ist der Beginn dieser Arbeitsphase sehr betreuungsintensiv. Einige Kinder begreifen schnell, wie und wo sie weiterführende Informationen zu ihrem Gegenstand/Thema erhalten und arbeiten weitgehend selbständig. Andere wiederum benötigen noch einmal einen

begleiteten Gang zum Exponat in der Ausstellung bzw. zum entsprechenden Comicbild, um den Gegenstand in seinen historischen Kontext einzuordnen. Jetzt geht es darum zu klären, was mit der rostigen Handgranate damals passiert ist, wem sie gehörte, was die Person damit wollte, warum sie nicht explodiert ist.

Der Einstieg in einen vor allem von Jungen oft begangenen Forschungsweg liegt in der Faszination für Waffen und Uniformen. Der Forschungsweg, der beispielsweise von der Handgranate zu den Themen Hitlerjugend oder Volkssturm hinführt, muss von Mitarbeiterseite durch bisweilen intensive fachliche und aufmunternde Unterstützung geebnet werden. Manchmal merkt man den Jungen an, dass sie sich nicht sicher sind: Ist es okay, die abgebildeten Waffen oder entsprechenden Objekte „cool“ zu finden? Der eine oder andere versucht vielleicht auch damit zu provozieren. Von museumspädagogischer Seite ist es erfahrungsgemäß gut, diese Faszination zunächst auszuloten. Was ist so faszinierend an Waffen? An Uniformen? Für euch? Für die Jugendlichen damals? Wenn im Gespräch das Gefühl von Faszination nicht in Frage gestellt wird, lässt sich durch unterstützende Fragen an die Kinder und Bereitstellung weiterer Forschungsmaterialien die andere Seite näher beleuchten: Waren Begeisterung und Stolz bei den Jugendlichen damals durchgehend vorhanden? Wie fühlten sie sich, wenn sie im Kampf waren? Von sich aus stoßen die Forscher dann auf Bilder mit kriegsversehrten Jungen des Volkssturms und können in deren Gesichtern Angst und Schmerz erkennen. Oft stellen die Kinder in ihren Plakaten anschließend diese Erfahrungen sehr konkret dar, indem sie beispielsweise über Sprechblasen zu Fotos von HJ-Jungen deren Gedanken und Ängste formulieren.

Ein anderes Kind interessiert sich z.B. eher für diskriminierende Gesetze und hat herausgefunden „dass Juden keine Haustiere haben durften, und dass den Kindern in der Schule beigebracht wurde, dass die Juden deren größter Feind sind“ oder auch „Gestapo = Geheime Staatspolizei“. Beim Thema Gesetze gegen Juden gelingt den Kindern die Kontextualisierung meist leichter, weil es sich dabei um einschneidende, den Alltag betreffende Maßnahmen handelte, die bei den Kindern große Empörung hervorrufen. Sie stellen sich vor, wie es für sie selbst gewesen wäre, davon betroffen zu sein.

Die Gegenwart ist auch bei der Geschichtsvermittlung immer präsent, und die Kinder stellen oft Bezüge zu ihrer eigenen Lebenswelt her. So berichtete ein zehnjähriges arabischstämmiges Mädchen, das sie von ihrem Imam in einer Koranschule gehört hätte, alle Juden seien Verräter. Mit dieser Aussage kam sie ins Museum. Sie bekam von der begleitenden Pädagogin den Auftrag, im **Geschichtslabor** herauszufinden, ob da was dran sei. Am Ende des Projekt-tages war sie irritiert und sagte, sie glaube, dass da was nicht stimme. Und dann hat sie sich gefragt: „Warum sagt der Imam dann so was?“ Ein weiteres aktuelles Thema, das häufig während der Auseinandersetzung mit der Diskriminierung jüdischer Kinder in der Schule zur Sprache kommt, sind die eigenen Erfahrungen mit Mobbing und Ausgrenzung. Hier kommt es schnell zu einer emotionalen Anteilnahme mit den betroffenen Kindern aus der damaligen Zeit. Eine ähnliche persönliche Beziehung zu den historischen Objekten stellen Kinder von Eltern aus Kriegsgebieten her und berichten von deren Erfahrungen.

Für Kinder, die sich nur schwer von ihrer Technikfaszination lösen können, kann sich die Wahl der alten Handgranate als Forschungs-sackgasse herausstellen.



Obwohl die Ausstellung viele dreidimensionale Gegenstände und kaum „Flachware“ präsentiert, ist ein immer wieder auftauchendes Problem die Leseschwäche oder Leseunwilligkeit einiger Kinder. Selbst ein sehr kurzer einfacher Satz unter einem Comicbild wird bisweilen erst nach expliziter Aufforderung gelesen. Auch die populäre bzw. „jugendliche“ Bildsprache des Comics vermag kaum zu helfen, die Leseunwilligkeit einiger Kinder zu überwinden. Bei solchen Kindern ist dann der Gang ins Depot angemessen.

Die Gegenstände im Depot sind nicht unter Glas, sondern (be-)greifbar – die Kinder nehmen sie in die Hand, unter die Lupe, befühlen und beschreiben sie.

Die Besonderheit des Depots

Das Depot ist in mehrfacher Hinsicht ein besonderer Raum innerhalb des **Geschichtslabors**. Zum einen ist es ein begehbarer Ort von wenigen Quadratmetern, der etwas abseits der großen Ausstellungs- und Arbeitsräume liegt. In ihm werden historische Objekte aufbewahrt, die den Stationen in der Ausstellung zugeordnet sind. So gibt es u.a. Flugblätter zur Station „Widerstand“, einen Rucksack zum Thema „Auswandern“, einen Griff von einer Bunkertür zur Station „Bombenkrieg“ oder ein Päckchen mit Erinnerungstücken zum Thema „Krieg/Hitlerjugend“.

Das Depot besuchen die Kinder alleine, zu zweit oder zu dritt. So entsteht eine sehr persönliche Atmosphäre an diesem Ort. Am Eingang legen sie die Arbeitskleidung eines Forschers/ einer Forscherin an: weißer Kittel, Handschuhe, Lupe. Das Depot wird während des gesamten Vormittags von einer Person aus dem Museumsteam betreut, die selbst einen Laborkittel trägt. Sie leitet die Kinder an: Wie gehe ich mit diesem Objekt um, welche Geschichte kann es mir erzählen – aber auch: Welche Geschichte fällt mir dazu ein?



Der haptische Zugang

Zunächst einmal bietet der haptische Zugang eine gute Einstiegsmöglichkeit für Kinder, die sich der Geschichte nicht über das Lesen nähern wollen oder können. Hier sind ihre Fähigkeiten auf eine andere Weise gefragt, auch ihre Assoziationen zu den Gegenständen, zu deren stofflichen Eigenschaften, zu deren Anwendung in früheren Zeiten. So gelingt es in der Regel, auch die anfangs eher als unruhig oder unwillig wahrgenommenen Kinder zu fordern und zu begeistern. Beispielsweise hat sich ein Junge, der über die Texte und Bilder in der Kleingruppenarbeit keinen rechten Einstieg in sein Thema fand, im Depot am Helm eines Wehrmachtssoldaten festgebissen, genauer gesagt: an dem Loch darin, das er gründlich untersuchte. Das ließ ihn den ganzen Vormittag nicht los, und er verbrachte hochkonzentriert die gesamte Zeit damit, Theorien darüber zu entwickeln, wie und wann genau das Loch in den Helm kam, wie es dem Soldaten erging und wie das Umfeld wohl ausgesehen haben könnte. Für seine Theorien sammelte er immer mehr technische und historische Informationen, indem er zwischen zwei Museumsmitarbeitern hin- und herlief und diese Informationen einholte. Letzten Endes hatte er fünf verschiedene, jeweils überzeugende Theorien über den Hergang der Geschichte entwickelt, die er schriftlich festhielt und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern in der Abschlusskonferenz präsentierte.

Fremde und eigene Lebenswelten

Im Depot gelingt etwas weiteres Wertvolles: Die Kinder erzählen über sich. Durch seine Abgeschlossenheit und gefühlte Exklusivität bietet das Depot Raum für Gespräche, für Persönliches. Hier steht der Betrachter der Objekte selbst, also das Kind, im Mittelpunkt.

Es bringt die Dinge mit seiner Lebenswelt und seinen Erfahrungen in Verbindung. So geschieht es, dass ein Kind beim Anblick der Granatsplitter über seinen Opa erzählt, der im Zweiten Weltkrieg gekämpft hat und heute noch einen Splitter im Bein hat. Oder über die Urgroßmutter, die über dieses Thema nicht sprechen will. Oder über Kriegserfahrungen der jüngsten Zeitgeschichte – den Vater oder den Onkel, der im Jugoslawienkrieg selbst gekämpft hat. Über eigene Kriegserfahrungen aus dem Libanon: **Wir hatten keine Bunker. Wenn die Flugzeuge kamen, haben wir hochgeschaut. Flogen sie nach links, liefen wir in die andere Richtung davon.**

Im Depot werden Geschichte, Gegenwart und der eigene Erfahrungshorizont angesprochen. Die Kinder fühlen sich hier mit ihren eigenen Geschichten und Fragen ernst genommen. Das Depot ist nicht nur ein Raum, in dem Objekte untersucht werden. Die Kinder setzen die Objekte in Bezug zu sich und erzählen, was diese Dinge mit ihrer Welt zu tun haben.

Die Würdigung des Forschungsbemühens

Die Kinder bewerten es immer wieder als sehr positiv, dass sie nicht nur Gelegenheit hatten, interessegeleitet zu forschen, sondern auch, dass sie ihre neuen Erkenntnisse in einem ernsthaften Rahmen präsentieren konnten. Die mit materieller, fachlicher und gestalterischer Unterstützung seitens des Museumsteams entstandenen Plakate, auf denen die Kinder ihre Ergebnisse dokumentiert haben, sehen sehr unterschiedlich aus. Von knallbunten Fotodokumentationen über detaillierte Zeichnungen bis hin zu schlichten Tabellen ist alles dabei.

Die abschließende Forscherkonferenz bietet nebenbei den Lehrerinnen und Lehrern die Gelegenheit, die Interessensschwerpunkte und noch offene Fragen der Kinder zur Kenntnis zu nehmen, um diese ggf. in der Schule wieder aufzugreifen.

Durch die eindrücklichen Exponate und das selbständige Forschen bleibt die Aufmerksamkeit der Kinder meist während des Workshops erhalten. Erst in der letzten Stunde lässt die Konzentrationsfähigkeit manchmal stark nach, so dass die Ergebnispräsentation für einige Kinder noch einmal ein enormer Kraftakt ist. Insgesamt kann der Workshop die Kinder sowohl inhaltlich als auch emotional erreichen. Auch schwere und traurige Themen können mit den Kindern angemessen besprochen und erforscht werden, weil die Möglichkeit besteht, auf die Schüler individuell einzugehen.

Der Anspruch, aus Ausstellungsbesuch, Forschungsarbeit und Präsentation eine pädagogisch schlüssige Kombination zu schaffen, die Schülern einen ungewohnten und individuellen Zugang zu Geschichte eröffnet, lässt sich im **Geschichtslabor** sehr gut realisieren. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler in der Forscherrolle mit einem neuen Blick auf die Geschichte ihrer Stadt schauen, sich mit Motivation und Forschergeist auch auf komplexe historische Themen einlassen und sich eine eigene Meinung bilden und eigene Standpunkte vertreten können.

Im Depot erzählen Kinder häufig von den Computerspielen, die sie zuhause spielen und die etwas mit Krieg zu tun haben, oder davon, dass heute noch Bomben aus dem Zweiten Weltkrieg gefunden und entschärft werden, und manchmal von ihrer Einstellung zum Thema „Wen ich heiraten will/darf“.

historische Ermittlungen durchgeführt von am 31.10.02

Das Objekt ist der Schulranzen und sehr groß um die Fragen gestellt zu dem Gebrauch der Ranzen? Und war der Ranzen ein Jude?

Wieder gibt es einen neuen Aufgebot.

TRAU KEINEM FUCHS AUF GRÜNER HEID UND KEINEM JUDEN BEI SEIN EID!
Ich finde diesen Spruch Fias!!!!

DAS GESCHICHTSLABOR

Seit 1942 dürfen Juden keine Schule besuchen. Sie dürfen auch in keine Privaten Unterricht mehr bekommen.

Auf diesem Bild sieht man ein jüdischen Jungen, der vorgeführt und beleidigt wird. Und auf der Tafel steht: "Der Jude ist unser größter Feind! Haltet euch vor dem Juden!"

Das ist die Titelseite des Buches "Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Juden bei seinem Eid". Die Schrift ist schwer zu lesen, denn es ist die deutsche Schreibschrift Sütterlin. Darunter steht: "Ein Bilderbuch für Groß und Klein von Elvira Bauer". Das Buch ist 1936 im "Stürmer-Verlag" erschienen, einem besonders schlimmen Nazi-Verlag.

Die Gefühle der Juden im KZ (Auschwitz)

• kann man noch ruhig schlafen, wenn es jeden Moment klingeln kann und man von der Gestapo abgeholt wird?
↳ ANGST

Man weiß nicht direkt was einen erwartet! ↳ PANIK

Als sie Ankommen werden sie von Ärzten gefragt wie sie Gesundheitlich stehen. Man wurde aufgeteilt:
RECHTS LINKS ↳ Arbeitslager
TOD

Ich habe mir dieses Bild herausgewählt weil es viel Kälte, Angst und demütigung zeigt. Ich bin erschrocken wie es sein könnte und wie man sich fühlt.

Es wurden Briefe an die Familie geschrieben mit der Bestätigung, dass sie sich keine Sorgen machen müssen. Sie konnten sich nur noch an die Hoffnung klammern.

Die Juden wurden in Entlassung mit sich transportiert. Keiner kammer schon auf den Weg ums Leben.

16.8.08
Sally Botzenbach

Beispiele aus den Abschlusspräsentationen während der Forschungskonferenzen

DAS GESCHICHTSLABOR

historische Ermittlungen durchgeführt von am 14.08.05

Ich finde es interessant mit welchen Methoden die Aufständigen sich zu helfen hatten.

Ich bewundere Alfred Naatz, weil er durch diese Flugblätter immer neue Anhänger fand. Ich finde diese heute sehr Mutig!

Wahlkreis 66
3.3.08

Ich finde es cool, dass selbst die, die untertauchen mussten sich zu helfen wussten.

Ich finde es sehr interessant wie die Aufständigen sich zu helfen wussten.

Es ist gut und beeindruckend, dass die Leute sich trotz der Situation nicht aufgaben x Aufständigen

Das Eisene Kreuz

historische Ermittlungen durchgeführt von am 4.4.2008 ALEX ZOROJEWSKI

Das Eisene Kreuz bekommen 3 Millionen Soldaten. Aber nach einer schweren Verwundung.

Albrecht Hoffmann hatte Briefe zu sammeln geschrieben.

Ihr Lieben!
Ich glaube, ihr werdet euch nun doch einige Sorgen machen. Wir haben im Augenblick ein sehr schlechtes Quartier. Stellt euch vor, in einem Erdloch, zweieinhalb mal vier Meter, hausen 16 Mann. Nachts ist die Luft so schlecht, dass man kaum schlafen kann. Die Läuse fressen uns bald auf. Pro Tag gibt es ein Viertel Brot, mittags eine dünne Wassersuppe. Aber es wird sich schon alles zum Besten wenden. Es fragt sich bloß, wie lange das dauert.

Zwei ein Eisener Kreuz aber dafür kein Bein.

Kriegsverletzung

Ich bin Apoplektisch, habe ein Eisener Kreuz aber kein Bein

Zwei kriegsverletzte Jungen, denen Beine amputiert wurden. Das Foto ist nach dem Zweiten Weltkrieg aufgenommen.

Um die Effekte und die Einschätzung des **Geschichtslabors** auf die beteiligten Protagonisten zu dokumentieren, wurde von Seiten des Jugend Museums eine Programmevaluation auf drei Ebenen vorgenommen: eine Selbstevaluation, dann eine Befragung der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sowie eine der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Dazu wurde ein umfangreicher Fragebogen entwickelt, der sowohl kategorisierte als auch offene Fragen

Die Evaluation des Geschichtslabors 1933-45

Alexander Meschnig

Stunden ins Jugend Museum. 15 Klassen nutzten das zweitägige Projektangebot. Die Anzahl der in dieser Phase beteiligten Schüler belief sich auf ca. 1700 Teilnehmerinnen. Das Altersspektrum reichte von 10 bis 16 Jahren (5.-10. Klassen). Der Schwerpunkt lag aber auf der Gruppe der 12jährigen (6. Klasse). Sie stellten 61% aller Teilnehmer. Das Geschlechterverhältnis der beteiligten Schüler war nahezu paritätisch, und im Durchschnitt hatten ca. 40% der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund.

Bei der Auswertung der Ergebnisse fällt auf, dass das Gesamtergebnis mit der Klasse bzw. dem Alter korreliert. Je jünger die Schüler, so der eindeutige Schluss, desto besser die Bewertung. Da die Zielgruppe im Wesentlichen Kinder zwischen 11 und 13 Jahren sind, bestätigt das Ergebnis die altersgemäße Ausrichtung des **Geschichtslabors**. Die Kombination von Comicgeschichten und materiellen Objekten aus der NS-Zeit wurde von dieser Altersgruppe am Besten angenommen. Für die beiden unterschiedlichen Projektangebote gilt, dass die zweitägigen im Schnitt noch besser abschneiden als die eintägigen. Insgesamt sind aber beide Programmtypen sehr positiv bewertet. Prinzipiell lässt sich die bessere Bewertung des zweitägigen Angebots vor allem auf die auch von den Schülern immer wieder betonte Möglichkeit zurückführen, mehr Zeit für das Thema zu haben und eine eigene, kleine Spielszene erarbeiten zu können. Sowohl von den pädagogischen Mitarbeitern als auch von den teilnehmenden Klassen wurde die Intensivierung und Verdichtung des Themas über einen längeren Zeitraum als sehr produktiv erfahren. Zudem gab es bei zwei Projekttagen eben auch die Möglichkeit, weitere Arbeitsformen und Ausdrucksmittel (Entwicklung von Szenen, Theater etc.) einzusetzen, die einen emotionaleren Zugang zum Thema Nationalsozialismus erlauben.

Die von den Kindern am häufigsten gewählten Objekte gehörten zu den Themenkomplexen Widerstand, Judenverfolgung, Deportation und Konzentrationslager bzw. Waffen und Erziehung zum Krieg (HJ, BDM). Diese Verteilung hängt aber wesentlich von den Exponaten ab, die bei den einzelnen Themenmodulen ausgestellt waren. Manche Gegenstände (z.B. die Beinprothese, Waffen oder der Schlagstock) wurden sehr häufig von den Schülern gewählt, da sie ein besonders großes Interesse erregten. Die größten Schwierigkeiten bei der Bearbeitung

des selbst gewählten Themas entstanden bei der Abstraktionsleistung vom Objekt (als historischem Artefakt) zum zeitgeschichtlichen Kontext. Hier bedurfte es in den allermeisten Fällen einer Anleitung durch das pädagogische Team. Auffallend war in diesem Zusammenhang aber, dass in der abschließenden Feedback-Runde die Kinder fast unisono betonten, wie wichtig die Selbständigkeit bei der Arbeit war und die Möglichkeit sich selbst ein Thema zu wählen. Das machte für sie explizit den Unterschied zu Schule aus und wurde als wichtigster Faktor für eine positive Bewertung des Programms genannt.

Die Mehrheit der Lehrerinnen (tatsächlich gab es bei den beteiligten Klassen nur eine geringe Anzahl Lehrer) wurde nach dem Besuch im Jugend Museum nochmals angeschrieben, um ihre Eindrücke und Einschätzungen zum Projekt abzugeben. In den überwiegenden Fällen wurde besonders die Motivation der Schüler/innen und der Wissenszuwachs der Kinder hervorgehoben bzw. die Ernsthaftigkeit, mit der sie das Thema behandelten. Weiter wurde auch die Form der Ergebnispräsentation besonders gelobt. Einzelne Kinder hatten dadurch die Möglichkeit, sich auch einmal anders als in der Schule zu erleben. Insgesamt wurde auch die Tatsache betont, dass die Schüler/innen außerhalb der Schule Erfahrungen mit schwierigen Themen machen konnten. Die Auswertung der Befragung der Lehrerinnen verstärkt die schon bei der Selbstevaluation gemachten Ergebnisse. Auch die Einzelgespräche mit den Lehrerinnen während und nach dem Besuch im Museum waren überwiegend von deren sehr euphorischer Haltung geprägt. Vielfach wurde auch der Wunsch an die Pädagoginnen und Pädagogen herangetragen, das Projekt doch weiter fortzuführen. Sehr viele Lehrerinnen betonten auch, dass sie in der Schule leider nicht so „tolle Möglichkeiten“ hätten, den Kindern dieses Thema näher zu bringen. Als hervorragend bewerteten sie insbesondere den Ansatz, anhand historischer Objekte selbständig zu forschen und dadurch Geschichte praktisch und sinnlich zu erfahren.

Parallel wurden im Museum schließlich auch einzelne Schulklassen zu ihren Eindrücken nach dem Projekt befragt. Bei der Frage nach einer Note für das **Geschichtslabor** gaben die meisten Kinder eine Gesamtnote zwischen 1 und 2. Exemplarisch hier nur ein Kommentar: **Eine 1, weil ich fand es schön, was ihr da mit uns gemacht habt.** Die Auswertung der Schülerausagen bestätigte prinzipiell die Ergebnisse der Evaluation der anleitenden Pädagogen/innen und die sehr positive Einschätzung der Lehrerinnen.

Folgende wichtige Effekte des Geschichtslabors 1933-1945 lassen sich feststellen:

- ein stärkeres Bewusstsein für das Thema Nationalsozialismus und Antisemitismus
- ein Wecken von inhaltlichen Interessen
- die Möglichkeit des Austausches untereinander
- ein sich Einlassen auf das Thema
- eine gute Vorbereitung auf Inhalte in der Schule
- neue Erlebnisse und Eindrücke, die auch das Selbstbewusstsein stärken (etwa die Rolle als Forscher)

Insgesamt wird das **Geschichtslabor** von allen Beteiligten als ein Ort lebendigen Lernens gesehen, in dem auf pädagogisch und didaktisch durchdachte Weise Geschichte gelehrt wird. Die Möglichkeit, sich einem so schwierigen Themenkomplex anhand eigener Fragen und sinnlich fassbarer Gegenstände zu nähern, begleitet von einem pädagogischen Team, macht den Erfolg des Projektes im Wesentlichen aus.

Der Audioguide „Juden im Bayerischen Viertel. Hörrundgang von Kindern für Kinder und Erwachsene“ ist im Rahmen einer fünftägigen Geschichtswerkstatt mit einer sechsten Klasse der Schöneberger Barbarossa-Grundschule entstanden. Ausgangspunkt war das 80teilige Denkmal im Bayerischen Viertel, das 1993 von den Künstlern Renata Stih und Frieder Schnock realisiert wurde.

Geschichtswerkstatt

Jüdisches Leben im Bayerischen Viertel

Ein Audioguide von Kindern für Kinder

Christoph Kühn

Seit der Jahrhundertwende hatten im Bayerischen Viertel traditionell viele Juden gelebt. Das Denkmal erinnert auf ungewöhnliche Weise – an 80 Straßenlaternenmasten hängen Schilder mit Gesetzes- und Verordnungstexten – an die schrittweise Ausgrenzung, Verfolgung und Ermordung von mehr als 6.000 Schöneberger Juden.

15 Jahre nach der Übergabe des Denkmals an die Bevölkerung erhielten die Schülerinnen und Schüler der Barbarossa-Grundschule den Auftrag, seine aktuelle Wirksamkeit zu überprüfen und darauf aufbauend einen **Audioguide** für Kinder zu erarbeiten.

Die Vorrecherche und ein Appetizer

In Vorbereitung auf die fünf Projektstage wurden die im historischen Archiv des Museums vorhandenen Biografien von Juden, die in den 1920er und 1930er Jahren im Bayerischen Viertel lebten, altersgerecht aufbereitet. So sollten die Kinder auf der Grundlage von historischen Dokumenten, alten Fotos, Selbstzeugnissen und Fachliteratur einen Einblick in das jüdische Leben rund um den Bayerischen Platz erhalten.

Damit die Kinder eine Ahnung davon bekommen, was für ein Produkt am Ende der Geschichtswerkstatt entstehen sollte, hat das Projektteam vorher einen sehr kurzen **Audioguide** durch den hinter dem Museum liegenden Park als Appetizer produziert. Er enthielt schon alle Elemente eines professionellen **Audioguides**, hatte aber bewusst auch Schwächen, wie zu geringe Lautstärke oder unklare Wegbeschreibungen.



Die Kinder als Stadtforscher und Journalisten

Der Einstieg in die Projektwoche erfolgte mit einem gemeinsamen Audioguide-Rundgang durch den Park. Es wurde besprochen, was bei der Produktion eines **Audioguides** sowohl inhaltlich als auch methodisch beachtet werden muss. Im Anschluss wurden vier Redaktionsteams gebildet, die jeweils für ein bestimmtes Teilgebiet des Bayerischen Viertels verantwortlich waren. In je einem eigenen Raum konnte nun jedes Redaktionsteam mit der historischen Recherche, d. h. der Sichtung des vorbereiteten Archivmaterials beginnen, den Verlauf des Tourabschnitts planen und Personen wie auch Ereignisse auf dem Stadtplan verorten. Vor allem aber wurden die für den zweiten Tag vorgesehenen Straßeninterviews geübt, indem die Kinder die Funktion der Aufnahmegeräte kennenlernten und Fragetechniken erprobten.

Im Verlauf der Projektstage erwiesen sich einige Kinder als sehr begabte Journalisten, die mit Empathie und Professionalität sehr interessante Passanteninterviews führten. Andere Kinder wiederum haben mit großem Interesse den historischen Kontext zu bestimmten Orten oder Biografien erarbeitet und dokumentiert.



Es kam auch vor, dass eine Passantin im Interview plötzlich weinte, weil sie durch die Erinnerung an die Schrecken der NS-Zeit so traurig wurde. Ein solches persönliches Berührtsein bestärkte die Kinder noch in ihrem Engagement.

Die Jüdinnen und Juden im Bayerischen Viertel führten ein ganz normales Leben in ihrem Kiez. Sie arbeiteten im eigenen Geschäft, etwa einem Schuhladen, waren gerade in Ausbildung oder gingen noch zur Schule und spielten nachmittags mit anderen Kindern auf dem Bayerischen Platz. Inwieweit dieser Alltag durch judenfeindliche Verordnungen und Gesetze der neuen deutschen Regierung betroffen war und welche persönlichen Konsequenzen auch die zunehmende soziale Ausgrenzung hatte, ist im **Audioguide** an mehreren biografischen Beispielen herausgearbeitet worden: Einige reagierten mit Selbstbehauptung, einige mit Resignation und andere entschieden sich für das Verlassen der Heimat.

Das Auswerten der Interviews und der Erkundungen im Stadtraum war eine anspruchsvolle Arbeit, die zudem auch schon ab dem dritten Tag in die redaktionelle Erarbeitung eines Begleithefts zum Audioguide übergang. So sind letztlich zwei Produkte entstanden: ein **Audioguide** von 80 Minuten Dauer und ein **Begleitheft**, das zugleich auch die gewonnenen Erkenntnisse der Kinder dokumentiert.

Welche Form des Erinnerns ist angemessen?

Heute finden immer wieder öffentliche Debatten über angemessene Formen des Erinnerns an den Völkermord statt, der ab 1941 an den europäischen Juden verübt wurde. So steht die Frage im Raum, ob ein organisiertes Gedenken dem Geschichtsinteresse junger Menschen überhaupt förderlich ist? Oder erschweren jährliche Mahnreden an Gedenkorten nicht eher

den Zugang zu den historischen Zusammenhängen, die zur Schoa geführt haben? Ist ein Denkmal wie die 1993 angebrachten 80 Tafeln der „Orte des Erinnerns“ im Bayerischen Viertel heute noch wichtig und zeitgemäß?

Lebhafte Diskussionen im Redaktionsteam

Über solche Fragen haben die Schülerinnen und Schüler mit Passanten gesprochen und sind dabei auf durchaus kontroverse Ansichten gestoßen: So wie es unterschiedliche Formen des Erinnerns gibt, gibt es auch verschiedene Meinungen dazu. Eine ältere Frau, die heute im Bayerischen Viertel wohnt, sagte: *Ich finde das Denkmal schrecklich*. Ein Café-Besitzer meinte: *Es stört nicht*. Und ein jüngere Mann: *Ich finde es gut*. Ein älterer Mann sagte wiederum, es kämen jetzt immer viele jüdische Touristen und erzählte davon, wie schwer die Nachkriegszeit gewesen wäre. Ein Taxifahrer meinte, das Denkmal sei doch für die Israelis, die hier immer herkämen. Die Ansichten der Passanten über das Denkmal „Orte des Erinnerns“ wurden von den Kindern engagiert analysiert, diskutiert und auch kritisiert.

Auch unter Kindern und Jugendlichen sollten kontroverse Meinungen – gerade zu so schwerwiegenden Themen – zugelassen oder sogar gefördert werden. Übrigens gaben die Kinder ein klares Votum für den Erhalt der „Orte des Erinnerns“ im Bayerischen Viertel ab.



Didaktische Einsatzmöglichkeiten des Audioguides

Der **Audioguide** enthält bereits viele Anknüpfungspunkte für eine pädagogische Weiterverwendung im Schulunterricht. Er kann als kompletter Rundgang verwendet werden, er ist aber ebenso aufteilbar in vier Tourabschnitte. Jeder der vier Teile bietet genug historische Informationen zu den aufgesuchten Orten, um eine weiterführende inhaltliche Auseinandersetzung anzustoßen. Es steht den Lehrerinnen und Lehrern also frei, den **Audioguide** als Ganzes oder nur einen der vier Tourabschnitte zu verwenden. Gleiches gilt für das ebenfalls von Schülerhand gestaltete Begleitheft zum Audioguide.

Als Brückenschlag vom **Audioguide** zum Schulunterricht hat das Museum zusätzlich eine Lehrerhandreichung angefertigt, in der bewusst solche Anknüpfungspunkte ausgewählt worden sind, die Schülern einen adäquaten Zugang zur Geschichte von Jüdinnen und Juden in Berlin bieten.



25

Zur Vor- oder Nachbereitung der Tour eignet sich der Comic „9:30 Bayerischer Platz“, der im Rahmen von Hands on History! entwickelt wurde.

Eine Fotostory wird erarbeitet: Seit einer halben Stunde ringen Lubica, Adnan, Ebubekir, Sinem und Mohammed um eine Lösung des Konfliktes zwischen dem Tempelritter Curd von Stauffen und dem Kaufmann Nathan. Als Dank für die Rettung seiner Tochter Recha hatte Nathan Curd in sein Haus eingeladen um ihn reich zu beschenken. Curd hat diese Einladung

abgelehnt mit der Begründung, er gehe nicht zu Juden. Die Jugendlichen der Schöneberger Riesengebirgs-Oberschule kennen das: Ausgrenzung aufgrund von religiöser oder ethnischer Zugehörigkeit. Lubica versucht den Curd-Darsteller zu einem Kompromiss zu überreden: Curd soll sich überwinden und der Einladung folgen: „Nathan will sich doch nur bei dir bedanken. Und ich dachte, dass du dann ja sagst – nur als Dankeschön! Ihr müsst ja nicht Freunde sein oder so.“ Darauf können sich die anderen einigen und so besucht ein etwas reservierter Tempelritter den Kaufmann Nathan und seine Familie.

Im Frühsommer 2008 fanden im Jugend Museum im Rahmen des vom Quartiersmanagement Schöneberger Norden geförderten Projektes **Geschichte spielen – Geschichte machen** drei Projektwochen mit Schulklassen der 6., 7. und 8. Klassenstufe statt. Jede Klasse hatte einen hohen Anteil an Schüler/innen mit Migrationshintergrund: palästinensisch, türkisch, serbisch, albanisch, türkisch-kurdisch.

Theaterworkshop **Geschichte spielen – Geschichte machen!**

„Nathan der Weise“

Sabine Ostermann, Ellen Roters

Auseinandersetzung mit historischen Konflikten

Zur Auseinandersetzung mit dem Thema Konflikte im Zusammenleben von Menschen verschiedener Religionen und Kulturen, hatten wir das Ideendrama „Nathan der Weise“ von Gotthold Ephraim Lessing ausgewählt. Über einen spielerischen Zugang sollten Konzepte historischen Lernens erprobt werden, die an die Lebenswelt der Jugendlichen anknüpfen.

Das Stück

Das Stück spielt in Jerusalem zur Zeit der Kreuzzüge. Es treten Figuren christlichen, jüdischen und islamischen Glaubens auf, die in konfliktvoll aufgeladenen Beziehungen zueinander stehen. Dabei spielt die Religionszugehörigkeit eine zentrale Rolle. Im Laufe der Handlung



werden „Geheimnisse“ gelüftet und durch persönliche Begegnungen weichen Vorurteile auf. Am Ende steht die Erkenntnis, dass alle verwandtschaftlich miteinander verbunden sind. Auch die berühmte „Ringparabel“ kommt im Stück vor. Für die Arbeit mit den Jugendlichen hatten wir sechs Hauptfiguren ausgewählt, drei Frauen, drei Männer und jeweils zwei Angehörige einer der drei Religionen.

Vorschläge der Jugendlichen für Nathans Antwort auf die Frage des Sultans nach der „rechten“ Religion:

- Jeder hat seine eigene Meinung.
- Jeder findet seine eigene Religion schön.
- Jeder sollte die Religion behalten, in der er/sie/es geboren ist.
- Moslem
- Man kann seine Religion ändern.
- Jede Religion ist gültig.
- Jeder findet seine eigene Religion die Beste, vor allem Moslems.
- Jede Religion ist wichtig.
- Finde deine eigene Antwort.

Methoden

Innhalb der Woche durchliefen die Schülerinnen und Schüler in ausgewählten Handlungssträngen die Handlung des Stückes. Zum Einsatz kamen verschiedene Medien und künstlerische Ausdrucksformen wie Schattentheater, Rollenspiel, Forumtheater, Videobotschaften, Fotostorys, Schreibwerkstatt, Gestaltung und Herstellung von Bühnenbild und Requisiten. Dabei wechselten sich Einheiten, in denen die Jugendlichen aus der Lessingschen Fassung „neuen Input“ zur Weiterführung der Handlung bekamen, ab mit Einheiten, in denen sie die Handlung nach ihren eigenen Vorstellungen weiter entwickelten.

Den Schülerinnen und Schülern wird eine Theaterszene vorgespielt: Zwei Diensthofen tauschen sich aufgeregt darüber aus, dass Nathan in Nöten ist, da er eine



Antwort auf die schwierige Frage des Sultans finden muss, welche Religion „die wahre“ sei. Anschließend sammelten die Jugendlichen in kleinen Gruppen Antworten, die Nathan geben könnte und diskutierten über deren mögliche Folgen. In einer anschließenden Theaterszene tauchten wieder die Dienstboten auf. Die Jugendlichen „mischten“ sich in diese Szene „ein“ und stellten ihnen ihre Vorschläge für Nathan vor.

Die Projektwoche

Nach einem kurzen (Schatten)Theater-Einstieg zu Lessing und seinem „skandalösen“ Stück, lernten die Schüler am ersten Tag in Kleingruppen „ihre“ Figur kennen. Mithilfe von Kostüm und einer kurzen Figurenbeschreibung, die noch keine Religionszugehörigkeit und kaum Informationen über die Beziehung zu anderen Figuren enthielt, interpretierten sie die Figuren und stellten diese anschließend in einer ersten Spielszene der Klasse vor.

Recha – Figurenbeschreibung

Recha ist 15. Sie hat blitzende Augen und lacht gerne. Sie lebt in einem schönen Haus mit ihrem Vater Nathan, den sie sehr liebt. Ihr Vater muss oft reisen, manchmal ist er mehrere Wochen nicht in der Stadt. Seit Rechas Kindheit wohnt die Kinderfrau Daja mit im Haus, die sich um Recha kümmert. Wenn ihr Vater weg ist, macht Recha sich oft große Sorgen. Reisen ist gefährlich und sie malt sich dann aus, was alles Schlimmes passieren könnte. Wenn Nathan wieder zurückkommt, freuen sich beide riesig. Recha bekommt viele Geschenke, und es wird mit einem guten Essen gefeiert. Recha hat fast immer gute Laune und ist freundlich. Sie hat einen starken Willen und kann auch mal sehr wütend werden.

In allen Klassen fiel auf, wie schnell und interessiert sich die Jugendlichen mit „ihren“ Figuren identifizierten. Diese Identifikation erwies sich als tragend für den weiteren Verlauf. Sie ermöglichte den Jugendlichen Empathie mit den Konflikten der Figuren, und das bot regelmäßig Anlass für den Transfer zu eigenen, persönlichen Fragen und Erfahrungen.

Am zweiten Tag bekamen die Schüler/innen neue Informationen zu „ihrer“ Figur und deren Vorgeschichte sowie zu den Beziehungen der Figuren untereinander. Zentral stand der Konflikt um Curds Ablehnung der Dankes-Einladung von Nathan. Im Rollenspiel probierten die Jugendlichen verschiedene Möglichkeiten aus. Wie könnten sich die beteiligten Personen verhalten? Hierbei bot der Umweg über die vorgegebene „dramatische“ Situation für viele Schutz, um eigene oder in der persönlichen Umgebung wahrgenommene – auch antisemitische – Positionen zu verhandeln. Die Empathie mit den Figuren führte dazu, dass in allen Gruppen irgendwann angefangen wurde, nach einer gewaltfreien Konfliktlösung zu suchen. In einigen Fällen entschied sich Curd „ausnahmsweise“ doch in Nathans Haus zu kommen, aber nur kurz zu bleiben. Teils wurden dritte und vierte Figuren als Vermittler hinzugezogen, beispielsweise der Sultan oder seine Schwester, und es gab ein gemeinsames Treffen an einem neutralen Ort. Hierbei war uns Pädagogen wichtig, keine Richtung vorzugeben oder zu werten, sondern den Jugendlichen dabei zu helfen, ihre eigenen Vorstellungen szenisch zu verwirklichen. Die verschiedenen Lösungen wurden in „Fotostories“ festgehalten und der Großgruppe über Beamer und mit live gesprochenem Text präsentiert.

Am dritten Tag war die Ringparabel Thema. Es ging um die Frage nach der „rechten Religion“. In kleinen Gruppen wurden mögliche Antworten formuliert. Dabei drehten sich die Überlegungen sowohl darum, was die Jugendlichen selber antworten würden, als auch, was für Nathan eine kluge Antwort wäre. Unter den Schülern entstanden interessante Diskussionen. Im weiteren Verlauf des Tages bekamen die Jugendlichen Informationen zu Geheimnissen ihrer Figuren, die es aufzudecken galt. Hierzu produzierten sie in kleinen Gruppen Videobotschaften. Diese wurden den betreffenden Figuren innerhalb der erfundenen Fernsehshow „Nur die Wahrheit zählt“ präsentiert. Eine Form, die den meisten Jugendlichen aus „echten“ Fernsehshows bekannt war und gut funktionierte. Durch die große Identifikation der Jugendlichen mit ihren Rollen entstanden sehr persönliche, berührende Botschaften. Eine Gruppe, die Curd vertrat, verfasste sogar eine gerappte Liebeserklärung an Recha.

Recha, wir lieben dich!
Keiner macht dich an!
Ich bin dieser Retter,
der dich retten kann!
Wir lieben, wir lieben
Recha!

*Text der gerappten
Videobotschaft von Curd
an Recha*

Da die Informationen aus den Botschaften für die Betreffenden wirklich neu waren, reagierten diese spontan und ernsthaft. So erfuhr beispielsweise ein Mädchen, das Recha spielte, aus einer Videobotschaft von Daja, dass sie nicht Nathans leibliche Tochter ist. Darauf reagierte sie schockiert und äußerte, sie müsse das erstmal verdauen, sie fühle sich hintergangen, verstehe aber auch, dass der Vater aus Angst sie zu verlieren, bisher nichts gesagt habe.

Am vierten Tag ging es noch einmal explizit um den thematischen Transfer der Nathangeschichte in die Gegenwart und das persönliche Erfahrungsspektrum der Jugendlichen. Ausgehend von der Frage: „Könnte es eine ähnliche Geschichte, ähnliche Konflikte heute geben?“, entwickelten die Schüler/innen



Szenen und Schattentheaterstücke, die anschließend der Großgruppe präsentiert wurden. Schnell entstanden bei der Erarbeitung Gespräche über den türkisch-kurdischen Konflikt, den Nahost-Konflikt, über Religionsstreit. In einigen Kleingruppen führten diese Gespräche zu dem Bedürfnis, mehr über die einzelnen Religionen wissen zu wollen, und so wurden entsprechende Materialien dazu erforscht. Die Projektwoche endete mit einer neuen Sequenz von „Nur die Wahrheit zählt“. Nun wurde über das Ende von Lessings Stück und die genauen Familienverhältnisse aufgeklärt. Auf dem Podium versammelten sich alle sechs Figuren und konnten sich noch einmal miteinander austauschen.

Präsentation

Bei einer Abendveranstaltung mit allen drei Schulklassen wurden die Ergebnisse des Projektes im Jugend Museum vor Publikum gezeigt. Die Präsentation war aufgebaut wie ein Schnelldurchlauf der Projektwoche. Die Zuschauer konnten Theaterszenen, Fotostory-Hörspiele, Schattenspiel sowie einen Ausschnitt aus „Nur die Wahrheit zählt“ erleben, in denen verschiedene Handlungsentwürfe der Jugendlichen deutlich wurden. Die Präsentation wurde vom Publikum (Eltern, Geschwister, Mitschüler/innen) sehr wohlwollend aufgenommen. Da einige Schüler/innen erst sehr kurz vor der Präsentation erschienen und einzelne gar nicht, musste mit den anwesenden, sehr aufgeregten Jugendlichen, manches spontan umorganisiert werden. Hierbei war interessant zu erleben, wie sehr sich viele engagierten: Ein Schüler sprang eine halbe Stunde vorher ein und übernahm die Rolle des Sultans in einer Szene, die er zuvor nicht geprobt hatte. Ein anderer Schüler aus der sechsten Klasse war bereit, seine Figur wegen des fehlenden Partners ganz allein auf der Bühne zu präsentieren; er wäre auch bereit gewesen, in einer anderen Sequenz einen Schüler der 8. Klasse als Curd von Stauffen zu ersetzen. Als dieser Schüler dann doch kam, war der Sechstklässler fast enttäuscht. Am Schluss kamen alle stolz nach vorne, um sich den Dank und eine Rose abzuholen.



Beobachtungen und Entwicklungen

In allen Klassen waren aktuelle Themen wie Ausgrenzung, Antisemitismus, Beschimpfungen aufgrund ethnischer Zugehörigkeit präsent. In jeder Klasse gab es Schüler/innen, die von anderen ausgegrenzt wurden. In einer Klasse herrschte ein respektloser und beleidigender Ton der Kinder untereinander, und des Öfteren wurde beim gegenseitigen Beleidigen auch die ethnische Zugehörigkeit (du Kurde!) miteinbezogen.

Die 8. Klasse war bei einem vorhergehenden Projekttag zum **Geschichtslabor** durch ausgeprägte Ablehnung gegenüber dem Thema Judenverfolgung und provozierende Kommentare zu Hitler aufgefallen. Wir hatten uns in Absprache mit der Lehrerin daher bewusst entschieden, dieser Klasse „Geschichte Spielen“ anzubieten.

Da die Problematik des „neuen Antisemitismus“ innerhalb der Nathan-Woche noch nicht erschöpfend erörtert war, entstand die Idee, eine uns bekannte jüdische Museumspädagogin des Jüdischen Museums zum Gespräch einzuladen. Dieses Treffen wurde mit der Klasse ausführlich vorbereitet. Die Schülerinnen und Schüler recherchierten zu den Weltreligionen, primär zu Judentum, und bereiteten Fragen vor, zu Person, zur Religionsausübung und zum Nahost-Konflikt. Das Gespräch verlief in einer sehr interessierten, respektvollen Atmosphäre. Auch ein palästinensisch-stämmiges Mädchen äußerte sich und erklärte in einer emotionalen Wortmeldung, sie wisse natürlich, dass nicht „die Juden“, sondern die israelische Regierung für die israelische Besatzungspolitik verantwortlich sei, und dass es auch Juden gibt, die gegen diesen Krieg sind, aber dass sie keine Lust habe zu differenzieren, weil sie Aufmerksamkeit für die schlimme Situation in Palästina wolle. Am nächsten Tag wurde die Klasse von der Museumspädagogin zu einer Führung ins Jüdische Museum eingeladen, an der die Schüler/innen voll Interesse teilnahmen. Auch mit der siebten Klasse fanden eine entsprechende Begegnung mit der jüdischen Kollegin und ein Besuch im Jüdischen Museum statt. Außer



dem Nahost-Konflikt gab es andere Themen, die häufiger zur Sprache kamen und Anlass zur Diskussion persönlicher Erfahrungen boten, so der türkisch-kurdische Konflikt. Von den Jugendlichen heiß diskutiert und anhand von Beispielen aus den eigenen Familien erörtert wurde auch die Frage nach Freundschaften oder Heirat zwischen Menschen unterschiedlicher Religion oder Kultur. Immer wieder wurde auch benannt, wie persönliche Enttäuschungen über einzelne Personen zu verallgemeinernden Urteilen führen können. Auf diese Weise deuteten die Schüler Curds Weigerung, die Einladung Nathans anzunehmen: *vielleicht hat er sich mit einem jüdischen Freund gestritten und schimpft deshalb auf die ...*

Einzelne Schüler/innen konnten dieses Projekt besonders gut für sich nutzen. Ein serbischstämmiges Mädchen war am ersten Tag in ihrer Kleingruppe etwas schüchtern und wurde von zwei Jungs provoziert und mit „Du Serbin“ beschimpft. Daraufhin ging das Mädchen weinend raus und wollte nicht in der Gruppe weitermachen. Doch es gelang, sie zu überzeugen, ihre Wut über das Verhalten der Jungs in ihre Rolle der Daja zu transferieren und im Stück dem Sultan (einer der Jungs) die Meinung zu sagen. Dies setzte sie mit viel Verve im Spiel um. Die Jungs waren beeindruckt.

Zu Anfang der Projektkonzeption schien uns im Team die Wahl eines Stückes der „Hochkultur“ für die Arbeit mit bildungsfernen Jugendlichen zuweilen noch ein gewagter Ansatz. Doch unsere Befürchtungen waren unbegründet. Die Figuren und die Handlung von „Nathan der Weise“ erwiesen sich in einer entsprechenden Aufbereitung als sehr gut für das Projekt geeignet. Die Methodenvielfalt bewirkte, dass die innere Beteiligung der Jugendlichen bestehen blieb oder immer wieder neu angefacht werden konnten.

Bei Interesse kann eine Videodokumentation zu den Projekten im Museum ausgeliehen werden. Zurzeit denken wir über eine mobile Fassung dieses Projektes nach.

Das **Geschichtslabor mobil** ist aus der zuvor im Jugend Museum fest installierten Ausstellung **Geschichtslabor 1933-1945** entstanden. Das Interesse von Lehrerinnen und Lehrern der fünften und sechsten Klassen an außerschulischen Möglichkeiten, das Thema Nationalsozialismus zu bearbeiten, ist sehr groß. Aufgrund dieser starken Nachfrage haben wir eine mobile Variante der Ausstellung entwickelt.

Geschichtslabor mobil

Weiterarbeit in den Schulen

Anja Ackermann, Regina Huber, Christoph Kühn



Das **Geschichtslabor mobil** passt in zwei Koffer und drei tragbare Zeichenrollen und bietet dennoch das ganze Themenspektrum und viel methodisch-didaktische Vielfalt. Die Auswahl an historischen Objekten, Dokumenten, Fotos, Biografien und weiterführenden Sachtexten ist vom Museumsteam auf eine transportable Menge reduziert und in den Formaten verkleinert worden. Das geschah auf der Grundlage unserer Erfahrungen mit der Ausstellung im Jugend Museum, wobei uns folgende Fragen leiteten: Auf welche Objekte sprechen die Schülerinnen und Schüler besonders an? Welche Dinge sind aus museumsdidaktischer Sicht unverzichtbar? Welche Geschichten erreichen die Kinder? Was sind Forschungswege, die sehr gut funktionieren, die das Kind weiter führen?

Als Vorbereitung auf den Projektvormittag bekommen die Kinder eine Woche im Voraus ein persönliches Forschungsheft mit Fragen zugeschickt.

Das Museum in der Schule

Die mobile Ausstellung wird von drei Museumspädagogen zu Beginn des vierstündigen Vormittags im Klassenzimmer aufgebaut – oder besser noch in einem geeigneten Mehrzweckraum der Schule. Die sieben Leinwände mit den Comics stehen im Raum, die Objekte liegen unter transparenten Hauben auf Tischen, der „Depot“-Tisch mit Anfass-Objekten, Handschuhen und Lupen steht bereit. In der gemeinsamen Eingangsrunde werden die Schülerinnen und Schüler mit dem Projekt vertraut gemacht: Um welchen historischen Zeitraum geht es? Was wisst ihr bereits darüber? Des Weiteren erfahren die Kinder in dieser ersten Runde ihren Auftrag, nämlich das Thema gemäß *ihren eigenen* Interessen zu erforschen und sich dabei von *ihren* Fragen leiten zu lassen. Nach einem kurzen Überblick erkunden sie die Ausstellung auf einem eigenständigen Rundgang. Am Ende der ersten Stunde entscheidet sich jedes Kind für ein Bild, ein Thema, eine Frage oder ein Objekt, mit dem es seinen Forschungsweg beginnen möchte. (Vgl. das Kapitel „Kinder als Geschichtsforscher“, Seite 24)

Dann wird in drei kleinen Gruppen an Thementischen weiter gearbeitet. Hier erhalten die Kinder die Möglichkeit, ihr Thema mit weiterführendem Material auszuleuchten. Das Material



Hier lotet jedes Kind Folgendes aus:
Möchte ich einen Überblick über das Thema erhalten oder eine einzelne Person porträtieren?
Will ich zeichnen oder schreiben?
Arbeite ich allein oder zu zweit, zu dritt? Wer von unserem Forschungsteam kümmert sich um welche Information? Welche Begriffe kenne ich nicht, und wo finde ich meine Antworten?

besteht aus Fotos, Dokumenten, Selbstzeugnissen, Biografien, lexikalischen Informationen und erläuternden Texten zu den Comicbildern. Diese Phase ist sehr betreuungsintensiv, denn nun wird mit den Kindern der individuelle Forschungsweg besprochen und geplant.

In dieser Phase ist tatsächlich sehr viel zu entscheiden. Dementsprechend unterschiedlich gehen die Kinder mit der Situation um: Einige sind überfordert und wünschen sich eine starke Lenkung, andere finden sich leicht in die Vielfalt der Möglichkeiten und ihre Entscheidungsfreiheit ein. Außerdem gibt es in dieser Phase Raum für Diskussionen miteinander. Es ist möglich, dass sich die Kleingruppe über allgemeine Themen wie Religion, Ausgrenzung, Krieg dem Thema nähert. So können z.B. Werturteile und Meinungen der Kinder erfragt werden.

Nach zwei Stunden treffen sich alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen in einer Expertenrunde. Die Kinder zeigen sich nacheinander ihre Ergebnisse und gehen auf Fragen ihrer Mitschüler ein. Eine andere Form des Abschlusses besteht in einer Art Mini-Ausstellung ihrer Plakate.



Steinzeit, Libanon und „Call of Duty“

In der Anfangsrunde assoziieren die Kinder Begriffe, die ihnen zu der Zeit einfallen. Am häufigsten sind das die Worte Krieg, Tote, Nazis, Hitler, Hitlerzeichen, Gas, Bomben, Bunker, Zerstörung, Juden, Judenverfolgung, verstecken, Russland, Anne Frank, Konzentrationslager. Das Wort „Hitlerzeichen“ wird viel häufiger genannt – besonders von Kindern mit Migrationshintergrund – als der Begriff „Hakenkreuz“, den sie, so scheint es, kaum kennen. Obwohl die Kinder diese Begriffe assoziieren, fällt es ihnen schwer, die Geschehnisse zeitlich einzuordnen und abzugrenzen von anderen historischen Ereignissen, so dass z.B. in jeder Runde auch mindestens einmal das Wort Mauer oder DDR fällt. Auch mit den Jahreszahlen tun sich die meisten Kinder schwer. So kommt es vor, dass auf die Frage, um welche Zeit es heute geht, geantwortet wird: „Um die 80er Jahre?“, „Steinzeit?“, „Um die Urzeit?“, „Die 68er Jahre?“.

Die Kinder spüren und wissen, dass mit bestimmten Worten in unserer Gesellschaft Tabus verbunden sind. So verhalten sich manche beim Aussprechen teils verschämt oder kichern, so z.B. bei „Hitlerzeichen“, „Adolf Hitler“ und „Juden“. Diese Begriffe sind in gewisser Weise mystifiziert für die Kinder und üben eine starke Faszination aus. Damit verbunden sind zu meist ein Halbwissen und das Weitergeben von Gerüchten.

„War Hitler ein Jude?“
„Hatte Hitler Kinder?“
„Hat er sich selbst umgebracht?“ „Wie hat er sich umgebracht und warum?“
„Hitler war doch schwul, oder?“



Immer wieder kommt es vor, dass auch bezüglich des Themas Juden/Religion/Judentum Unsicherheiten oder schon verfestigte Einstellungen der Kinder zutage treten, beispielsweise: **Ich komme aus Palästina. Also aus dem Libanon. Die Juden nehmen uns unser Land weg, sagt mein Vater.** Auf diese und ähnliche Aussagen wird in der Kleingruppenarbeit eingegangen. Da ein Großteil der aufgesuchten Klassen einen relevanten Anteil an Kindern aus muslimisch-arabischen Familien hat, tauchen immer wieder Ressentiments gegen Juden auf, die mit dem Nahost-Konflikt in Verbindung gebracht werden.

Was den Arbeitsprozess erschwert, ist die teils starke Leseunwilligkeit der Kinder. Einige sind schon durch zwei einfache zusammenhängende Sätze unter einem Comicbild abgeschreckt. Für diese Kinder eignet sich eher der Einstieg über das Objekt: Wie sieht es aus? Wie fühlt es sich an? Wer hat es benutzt? Der Füller und die Handgranate seien hier exemplarisch genannt. Beide werden von den Kindern in der Regel wegen Form, Farbe und Funktion ausgewählt, weniger wegen der Geschichte, die dahinter steckt. Im mobilen Geschichtslabor erzählt aber der Füller über einen Schreibtischtäter und die Handgranate über die Erziehung zum Krieg. Diese Abstraktionsleistung vollziehen nicht alle Kinder ohne Unterstützung. Im Verlaufe der Forschung gelangen sie dennoch zu inhaltlichen Erkenntnissen über ihr Objekt und es gelingt vielen Kindern, eine eigene Meinung zu ihrem Thema/zu der Geschichte zu finden. **Lieber gar keinen Vater, als so einen Vater.** sagte spontan ein Junge, der ohne Vater aufwächst, zum Schreibtischtäter Bruno Sattler. Oder: **Es ist absolut nicht in Ordnung, Kinder in den Krieg zu schicken oder überhaupt Krieg zu führen!**

Die meisten Kinder empfinden das interessegeleitete Arbeiten und die vielen Zugangsmöglichkeiten, die wir im mobilen Labor anbieten, als sehr zufriedenstellend. Sie sind in der Regel stolz auf ihre Forschung und ihre eigene Präsentation auf Papier. In der Abschluss-

runde zeigt sich das an Bemerkungen wie: Es war schön, ganz alleine zu arbeiten, sich das Material selber auszusuchen. Ich fand es gut, dass man die Sachen so genau untersuchen konnte. Und: Wir haben ganz toll im Team gearbeitet und keinen Quatsch gemacht, sondern unser Ding durchgezogen.

Didaktische Anknüpfungsmöglichkeiten für Schulklassen

Viele Lehrer und Lehrerinnen geben die Rückmeldung, dass sie ihre Klasse während des Workshops einmal ganz anders kennengelernt haben, dass XY durch sein/ihr soziales Verhalten oder inhaltliches Können heute sehr positiv aufgefallen sei, dass die Kinder gut zusammen gearbeitet hätten oder auch, dass sie selbst zusätzliche Ideen für ihren Unterricht bekommen haben, was die verschiedenen Zugänge zum Thema Geschichte angeht.

Eine Nachbereitung ist wichtig, denn die Komplexität des Themas „Nationalsozialismus“ stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar. Die immer wieder auftauchende und so wesentliche Frage nach dem „Warum“ führt unweigerlich zu Grundpfeilern der nationalsozialistischen Ideologie wie Rassismus, Antisemitismus und Krieg. Allein die NS-Rassenideologie ist (nicht nur) für Kinder sehr komplex, auch dann, wenn man sie auf „schlichte“ Vorurteile und Ressentiments herunterbricht. Für die Klärung der Frage, was ist Rassismus und woher kommt der Begriff Rasse, ist manchmal nicht genug Zeit vorhanden. Ähnlich verhält es sich mit dem Ausstellungsthema „Verfolgung der Juden“. Kinder fragen sich, woher der Antisemitismus kommt oder einfach: „Warum war man gegen die Juden?“ Hier entsteht oft der Bedarf nach einer Klärung, was eigentlich das Judentum sei, wie die Juden damals gelebt haben, was bei ihnen anders ist als bei Nichtjuden etc. Allein das Gegensatzpaar „Juden und Deutsche“ aufzulösen erfordert eine gewisse Erkenntnisbereitschaft bei Kindern und Einfühlungsvermögen des Museumsteams bzw. des Lehrpersonals in die „Vor-Urteile“ der Kinder.

Für Lehrerinnen und Lehrer, die an historischen Themen mit ihrer Klasse weiterarbeiten wollen, empfiehlt es sich, den [Audioguide zum Bayerischen Viertel](#) auszuleihen, das Jüdische Museum aufzusuchen oder auch den [Geschichtsparcours Papestraße](#) zu erkunden.

*„Call of Duty“ (zu deutsch etwa „Ruf der Pflicht“) ist ein Computerspiel, das den Spieler in einen Infanteriesoldaten versetzt, der nacheinander für die Alliierten Mächte an Schauplätzen des Zweiten Weltkriegs in Europa und Afrika kämpfen muss. „Call of Duty“ ist gemäß der USK erst ab 18 Jahren freigegeben.

„Hätte man mich von meiner Familie getrennt, hätte ich nicht weiterleben wollen.“
 „Ich hätte mich nicht getraut, Widerstand zu leisten.“
 „Ich hätte einen Rap gegen Nazis gemacht.“
 „Ich liebe meinen Vater, auch wenn er seit dem Libanonkrieg nur noch ein Bein hat.“
 „Ich habe Lust, zur Bundeswehr zu gehen, weil Waffen mich interessieren, ich spiele auch solche Computerspiele wie „Call of Duty“* und so, aber in einen Krieg würde ich nicht ziehen.“



Die dokumentierten Forschungsergebnisse (A3-Plakate) bleiben in der Schule und werden von den Lehrerinnen und Lehrern zur Nachbereitung des Workshops herangezogen.

Ein zentraler Gedenk- und Erinnerungsort an den Holocaust in Berlin: Eine Mutter mit einem sechsjährigen Kind wird von einer Besucherbetreuerin freundlich darauf hingewiesen, dass ihre Tochter für den Besuch der Ausstellung noch zu klein sei. Die Antwort der Mutter: Die jüdischen Kinder hätten damals auch keine Wahl gehabt!

NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?!

Vernetzte Bildungsangebote zum historischen Lernen in Grundschulen

Petra Zwaka

für das Berliner Netzwerk „NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?“

innen und Eltern, ob und wie der Nationalsozialismus Thema in der Grundschule sein sollte oder könne. Museen und Gedenkstätten spielen in der Auseinandersetzung mit dem Thema zunehmend mehr eine große Rolle. Gleichwohl ist die Skepsis geblieben, obwohl inzwischen eine Reihe von interessanten Projektangeboten erprobt wurden.

Woher kommt das zunehmende Bedürfnis, NS und Holocaust schon an Kinder im Kindergartenalter und in der Grundschule zu vermitteln? Geht es tatsächlich um historisch-politische Bildung, die früh ansetzen will, um späteren Vorurteilen rechtzeitig entgegenzuwirken? Oder erhoffen sich Lehrer mit dem Rückgriff auf die Geschichte, aktuelle Probleme von Ausgrenzung und Mobbing im Klassenverband in den Griff zu bekommen?

Im Verlauf des Modellprojektes **Hands on History!** suchte das Jugend Museum den Austausch mit anderen Modellprojekten des Bundesprogramms, die an ähnlichen Fragen arbeiteten. Zwei weitere Berliner Museen kamen dazu. Im November 2008 führten die **Netzwerkpartner Jugend Museum Schöneberg, Jüdisches Museum Berlin, Anne Frank Zentrum Berlin, Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt** sowie **Gesicht Zeigen! Für ein weltoffenes Deutschland** das

Szenenwechsel: Ein ungewöhnliches Denkmal im Stadtraum, das an die schrittweise Diskriminierung und Entrechtung der Juden bis hin zu ihrer Deportation und Vernichtung erinnern soll. Eine Grundschulklasse nimmt an einem Projekt teil und arbeitet zu den einzelnen Denkmaltafeln. Die Fragen, die sie sich stellen: **Warum hatten die anderen kein Mitleid? Wenn ich mir vorstelle, dass ich keine Haustiere mehr haben dürfte Warum wurde den Juden die Rasierseife weggenommen?**

Zwei Beispiele der Begegnung mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust, die antagonistischer nicht sein könnten – die unvorbereitete Konfrontation mit den Schreckensbildern, das Lernen durch Schockerfahrung oder die allmähliche Annäherung, das Lernen durch aktive Aneignung, die an das Empfinden von Recht und Unrecht appelliert. Seit längerem diskutieren Erziehungswissenschaftler/innen, Pädagoginnen und Pädagogen, Erzieher/

Fachsymposium „NS und Holocaust – ein Thema für Kinder?“ durch. Das Symposium, an dem mehr als 130 Vertreter der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit teilnahmen, zeigte deutlich, wie groß der Bedarf nach Austausch über konkrete Erfahrungen aus der Praxis ist. Was zu fehlen scheint, sind vor allem eine klare Ziel- und Handlungsorientierung, die Reflexion der erkenntnistheoretischen Grundlagen und die öffentliche Diskussion der erreichten und erreichbaren Ergebnisse der vorhandenen pädagogischen Angebote.

Ein Bedürfnis vor allem von Seiten der Schulen war die Entwicklung von mehrteiligen Bildungsprogrammen, die inhaltlich und methodisch aufeinander abgestimmt sind. Nicht jedes Museum kann alle Themenkomplexe abdecken. Es kann aber darauf verweisen, wo eine Frage, ein thematischer Aspekt weiter vertieft werden kann. Das würde nicht nur Lehrern die Orientierung in den vielfältigen pädagogischen Programmen und Orten der Erinnerungskultur in Berlin erleichtern. Es würde auch den Schülern/innen die Auseinandersetzung mit dem Thema Nationalsozialismus und Holocaust aus verschiedenen Perspektiven ermöglichen.

Um diesem Bedarf zu begegnen, plant das Netzwerk in den nächsten Jahren ein mehrstufiges Vorgehen:

- **Entwicklung von Projekttagen für Grundschulen – vernetzte Angebote der Kooperationspartner** Erarbeitung und Erprobung eines pädagogischen Vermittlungskonzeptes zur Geschichte des NS und Holocausts durch Vernetzung Berliner Museen und Bildungseinrichtungen: Die Schüler/innen besuchen im Rahmen von drei Projekttagen jeweils drei Museen/Einrichtungen und arbeiten aus unterschiedlichen Perspektiven zu den Themen: Jüdisches Alltagsleben vor 1933 (z.B. im Jüdischen Museum), Ausgrenzung und Verfolgung in der Zeit des Nationalsozialismus (z.B. Anne Frank Zentrum oder Jugend Museum Schöneberg), Erfahrungen von Ausgrenzung, Antisemitismus und Diskriminierung heute (z.B. in der Ausstellung „7x jung“ von Gesicht zeigen!). Dabei werden sowohl Einzelbiographien miteinbezogen wie auch authentische Orte in Berlin und historisches Lernen mit künstlerisch-ästhetischen Formen der Auseinandersetzung verknüpft.
- **Pädagogische Handreichungen für Lehrer/innen** Aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen werden pädagogische Handreichungen für Grundschulen erarbeitet. Diese reflektieren zum einen die Vermittlungssituationen theoretisch, zum anderen werden mit Beispielen und Anregungen aus der Praxis Themensetzungen und Lernpotentiale der beteiligten Einrichtungen transparent gemacht.
- **Lehrerfortbildung: Wohin an den Gedenktagen?** Wie lassen sich zeitgeschichtliche Lernorte in den schulischen Alltag integrieren und welche Bedürfnisse gibt es seitens der Schulen? Welche Themen können Lehrerinnen und Lehrer wo und wie mit Grundschulern erarbeiten? Die Lehrerfortbildungen beinhalten Besuche vor Ort sowie praktische Tätigkeiten an Hand ausgewählter Beispiele.

Das Team

Gesamtkonzept und Projektleitung

Petra Zwaka

Ausstellung

Konzept / Gestaltungsidee / Koordination

ZERA berlin: Johanna Muschelknautz, Peter Schultz-Hagen

Objektrecherche

Peter Schultz-Hagen

Recherche und Texte

Anja Ackermann, Elke Allinger, Gabi Kienzl, Johanna Muschelknautz, Beate Rossié, Christina Schumacher

Grafik

diegeisel, sujet design, ZERA berlin

Technik

Frieder Fischer

Ausstellungsbau

Mustafa Tekinkoç

Organisation

Gabriele Springfeld

Öffentlichkeitsarbeit

Vassoula Gortsas

Mitarbeit

Renate Balewski, Theresa Grieben, Doris Kalbitz, Robert Lange, Rita Müller, Manuela Schulze, Ella Tjunina

Pädagogisches Team

Anja Ackermann, *Kulturwissenschaftlerin und Kommunikationstrainerin*

Elke Allinger, *Ethnologin*

Nadja Chaaban, *Diplom-Pädagogin*

Claudia Dreykluft, *Kunsthistorikerin und Erziehungswissenschaftlerin*

Regina Huber, *Diplom-Kulturwirtin*

Hendrik Kintscher, *FSJ Kultur*

Peter Kolb, *Theaterpädagoge*

Dorothee Kolschewski, *Theaterpädagogin und Diplom-Pädagogin*

Christoph Kühn, *Judaist und Historiker*

Sabine Ostermann, *Theaterpädagogin und Dramatherapeutin*

Ellen Roters, *Diplom- und Theaterpädagogin*

Fabian Schnedler, *Museumspädagoge*

Kathrin zur Strassen, *Theaterpädagogin*

Theresa Tjards, *FSJ Kultur*

Annabelle Wölfel, *Kunsthistorikerin*

Projektelevaluation

Alexander Meschnig, *Psychologe und Politikwissenschaftler*

Technisches Team

Barbara Kehrer, Reinhard Kolberg, Manuela Schulze

Film- und Fotodokumentation

Bernd Kleinert, Ulrike Pohl

Begleitpublikation

Johanna Muschelknautz, Petra Zwaka, *Konzept und Redaktion*

diegeisel, *Grafik*

Autorinnen und Autoren

Anja Ackermann

geboren 1974 in Damme i.O., Abitur 1994 in Osnabrück. Studium der Kulturwissenschaften, Soziologie und Europäischen Ethnologie an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abschluss 2004 als Magister Artium. Zweieinhalb Jahre redaktionelle Tätigkeit für ein Online-Magazin, seit 2007 Trainerin für personale und sozialkommunikative Kompetenzen. Museumspädagogische Arbeit u.a. seit 2007 im Jugend Museum Schöneberg und an der VHS Albert Einstein.

Dr. Heike Deckert-Peaceman

geboren 1963, langjährige Tätigkeit als Grundschullehrerin sowie in der Aus- und Fortbildung für das Lehramt, 1998-1999 Mitarbeiterin am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik im Bereich Schulentwicklung und Evaluation, 2001 Promotion, 2001-2002 Mitarbeiterin des Fritz Bauer Instituts/Frankfurt am Main, 2002-2003 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität/Frankfurt am Main, seit 1.4.2004 Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Regina Huber

geboren 1982, studierte Sprachen, Wirtschafts- und Kulturraumstudien mit dem Abschluss Diplom-Kulturwirtin in Passau. Seit 2008 freiberufliche Tätigkeit als Kultur- und Museumspädagogin im Jugend Museum.

Christoph Kühn

geboren 1973 in Eckwälden, Abitur 1993 in Bonn, anderthalb Jahre heilpädagogische Arbeit in Israel, Studium in Bremen, Berlin und Potsdam, Abschluss 2007 als Magister Artium in Geschichte und Judaistik. Publikation: Jüdische Delinquenten in der Frühen Neuzeit, Potsdam 2008. Museumspädagogische Arbeit u.a. seit 2001 im Jüdischen Museum Berlin, seit 2008 im Jugend Museum Schöneberg, seit 2010 im Projekt „7 x jung“ von Gesicht Zeigen e.V.

Dr. Alexander Meschnig

geboren 1965 in Dornbirn (Österreich). Studium der Psychologie und Pädagogik in Innsbruck, Promotion zum Dr. phil. am Institut für Politikwissenschaften der Humboldt-Universität Berlin. Freier Autor und Publizist. Zahlreiche Veröffentlichungen im Schnittpunkt: Ökonomie/Kultur, Arbeit/Konsum, sowie Militärgeschichte, Nationalsozialismus. Aktuell wissenschaftlicher Mitarbeiter an der WU Wien (Abteilung für Bildungswissenschaften).

Johanna Muschelknautz

studierte Theater-, Literatur- und Politikwissenschaft an der FU Berlin, Abschluss als Magister Artium. Freiberufliche Ausstellungskuratorin. Betreibt zusammen mit Peter Schultz-Hagen seit 2004 das Ausstellungsbüro ZERA berlin. Dessen Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung innovativer Konzepte für Thementausstellungen und historische Projekte, die sich an Kinder und Jugendliche richten.

Sabine Ostermann

Jahrgang 1974, studierte Dramatherapie an der Hogeschool van Arnhem en Nijmegen/NL und Theaterpädagogik an der Universität der Künste in Berlin. Seit 2002 freiberufliche Tätigkeit in Berlin mit dem Schwerpunkt Integratives Theater und interkulturelle Arbeit. Seit 2003 Mitarbeit in zahlreichen Projekten des Jugend Museums (Konzeption und Durchführung). Projektverantwortlich u.a. für die Ost-West-Workshopreihe und „Geschichte Spielen – Wir sind eine Stadt“.

Ellen Roters

Diplom- und Theaterpädagogin, bildende Künstlerin mit dem Schwerpunkt Fotografie/Malerei, langjährige museumspädagogische Mitarbeiterin und Leiterin diverser kulturpädagogischer Projekte im Jugend Museum, seit Oktober 2009 Angebot von Fotokursen für Kinder und des „Malspiels“ nach Arno Stern in ihren eigenen Räumen „h d K“ im Bezirk Neukölln.

Petra Zwaka

Leiterin der Museen Tempelhof-Schöneberg in Berlin. Sie hat dort zahlreiche Ausstellungen und Publikationen zur Stadt- und Kulturgeschichte des Bezirks durchgeführt. 1994 gründete sie als integralen Bestandteil des Museums das Jugend Museum, in dem für junge Menschen kontinuierlich historische und kulturpädagogische Projekte entwickelt werden. Seit 2005 Mitglied des Vorstandes des europäischen Kindermuseumsverbandes „Hands on! Europe“.

Impressum / Dank

Das Jugend Museum dankt allen Förderern und Partnern, die es möglich gemacht haben, dass das Projekt **Hands on History! Neugierig machen auf Geschichte** über dreieinhalb Jahre (2007-2010) in der notwendigen Intensität durchgeführt werden konnte.

Besonderen Dank an die Anne Frank Stichting Amsterdam und Eric Heuvel, dessen Comic „Die Entdeckung“ für die Gestaltung des Geschichtslabors sehr wichtig war.

Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms „VIELFALT TUT GUT. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie“



Unterstützt von



Herausgeber

Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg
Abteilung Schule, Bildung und Kultur
Jugend Museum

© 2010 Jugend Museum
Hauptstraße 40/42
10987 Berlin
Telefon 030-902776163
mail@jugendmuseum.de
www.jugendmuseum.de



